

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

As identidades femininas: discurso e letramento no contexto escolar

Luzia Rodrigues da Silva

**BRASÍLIA
2008**

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

As identidades femininas: discurso e letramento no contexto escolar

Luzia Rodrigues da Silva

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
2008**

TERMO DE APROVAÇÃO

Luzia Rodrigues da Silva

As identidades femininas: discurso e letramento no contexto escolar

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 27 de junho de 2008.

Banca examinadora:

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

Profa. Dra. Maria Christina Leal (LIP/UnB)

Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo (FE/UnB)

Profa. Dra. Tânia Montoro (FAC/UnB)

Profa. Dra. Viviane Maria Heberle (UFSC)

Suplente:

Profa. Dra. Maria Cecília de Lima (Faculdade Católica de Uberlândia)

À minha mãe, Iraídes (*in memoriam*), que, enferma, ainda manifestou a alegria pela minha aprovação no Programa de Doutorado, e ao meu pai, Rodrigo, um daqueles homens simples, orgulhoso da ‘filha de muito estudo’.

AGRADECIMENTOS

A Deus, uma energia feminina e masculina que transforma os meus desafios em coisas possíveis;

à Profa. Dra. Izabel Magalhães, minha orientadora, uma voz feminina de poder científico e reflexivo, que vem contribuindo fortemente com a construção de sentidos que possibilitam às mulheres a posição em lugares de empoderamento. A ela, o meu afeto e a minha eterna gratidão pela tolerância e as preciosas reflexões;

ao Prof. Dr. Carlos Gouveia, meu orientador, do Departamento de Estudos Anglísticos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, um exemplo de competência e postura acadêmica;

às professoras que compuseram a Banca, Dra. Viviane Maria Heberle, Dra. Tânia Montoro, Dra. Maria Christina Leal, Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo. A essas mulheres, o meu reconhecimento pela valorização e contribuição que dispensaram a este trabalho;

às/aos amigas/os do curso, especialmente Cecília, Cida, Décio, Denise Tamaê, Dulce, Elcivanni, Edna, Lúcia, Tatiana e Ribamar;

à coordenação do PPGL e a todas/os as/os professoras/es do LIP que contribuíram com este trabalho;

às oito professoras que se dispuseram a ser participantes desta pesquisa;

à Universidade Federal de Goiás (UFG), pela licença – de quatro anos – concedida, para dedicação ao curso.

às minhas amigas do CEPAE/UFG, em especial Elisandra, Fátima, Ilse e Sônia;

à CAPES, pela bolsa de estágio no exterior, o que favoreceu melhor desenvolvimento do meu trabalho, e pela bolsa PICDT, que facilitou condições para realizar o curso, bem como para participar de eventos científicos, que muito contribuíram para as minhas reflexões.

às/aos amigas/os, que compreenderam a minha ausência em tantos momentos em que rir à toa fazia a diferença;

à Mirela, Carmem, Neidimar, Ilana, Rayra e ao Alex, que sempre estiveram por perto, atendendo aos meus chamados, socorrendo-me nos momentos em que a técnica da informática desafiava-me.

RESUMO

Nesta tese, cuja pesquisa foi de cunho etnográfico e qualitativo, trato da construção das identidades de gênero, especialmente a das mulheres, na relação com o letramento no contexto escolar. O objetivo principal foi o de pesquisar as relações entre discurso e constituição das identidades de mulheres professoras nas práticas de letramento escolar, com base na abordagem da Análise de Discurso Crítica. Para alcançar esse objetivo, e outros que são apresentados, realizei pesquisa – com oito professoras – em escola federal e escola estadual. As bases teóricas para a condução de meu trabalho foram: Análise de Discurso Crítica (Chouliaraki e Fairclough, 1999; Fairclough, trad., 2001, 2003a), Linguística Sistêmico-funcional (Halliday, 1994, Halliday e Matthiessen, 2004), Letramento (Street, 1984, org., 1993, 1995, org., 2001, Barton, 1994, Barton e Hamilton, 1998, Martin-Jones e Jones, orgs., 2000, Kalman, 2005), Gênero Social (Talbot, 1998, 2006; Cameron, 1992, 2006; Walsh, 2001; Lazar, orga., 2005; Magalhães, 1995, 2003, 2005a, 2005b; Holmes e Meyerhoff, org., 2006). Além dessas teorias, emprego discussões sobre Ideologia (Thompson, 1995), mudanças da sociedade contemporânea (Giddens, 2002). Por meio do emprego dessas teorias, pude chegar a considerações, tais como: há mulheres que, associadas à tradição e, portanto, ao modelo autônomo de letramento, não promovem mudanças na sala de aula, nos modos de uso do letramento; elas não acenam para a reflexividade, capaz de implusioná-las à reconfiguração das práticas em que estão situadas e a uma consciência crítica dos significados que as representam e representam o mundo, pois, como enfatiza Street (2000), a noção autônoma de letramento está relacionada à visão de pessoas reificadas. Em contrapartida, há também mulheres com visão de mudança, que se situam em lugares sociais de empoderamento. Suas práticas de letramento indicam valores e crenças que estão relacionados às mudanças da modernidade posterior. Apresentam reflexão sobre os problemas sociais, especialmente as questões identitárias femininas, sugerindo consciência de gênero e, portanto, de sua posição no mundo social.

Palavras-chave: identidades de gênero, letramento, discurso, linguística sistêmico-funcional.

ABSTRACT

This ethnographic and qualitative research study deals with gender identities, specifically of the women, in relation to literacy in the classroom context. Based upon Critical Discourse Analysis the study sought to study the relations between discourse and the constitution of teacher identities in classroom literacy practices. In light of this, and due to other objectives to be given later on, the study was conducted with eight female teachers from federal and state schools. The theoretical bases for this study were Critical Discourse Analysis (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, trad., 2001, 2003a), Systemic Functional Linguistics (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004), Literacy Studies (Street, 1984, org., 1993, 1995, org., 2001; Barton, 1994; Barton & Hamilton, 1998; Martin-Jones & Jones, orgs., 2000; Kalman, 2005), Gender Studies (Talbot, 1998, 2006; Cameron, 1992, 2006; Walsh, 2001; Lazar, org., 2005; Magalhães, 1995, 2003, 2005a, 2005b; Holmes & Meyerhoff, orgs., 2006). In addition to these theories, discussions on ideology (Thompson, 1995) and changes in contemporary society (Giddens, 2002) were also considered. Through these theories, it was possible to deduce the following: there are women teachers who are tied to tradition and hence the autonomous literacy model. Thus they do not stimulate changes in the classroom and in ways of using literacy; they do not work towards reflexivity so as to reconstruct the practices in which they are situated as well as develop a critical awareness on the meanings that represent them and the world. For, as Street (2000) points out the notion of autonomous literacy is related to a reified vision of people. At the same time, there are women with a vision of change, they are socially situated in places of empowerment. Their literacy practices indicate values and beliefs that are related to changes in late modernity. Further, they show reflection on social problems, especially feminine identity issues, thus suggesting awareness of gender and therefore, their positions in the social world.

Key words: Gender identities, literary, discourse, systemic functional linguistics.

LISTA DE SIGLAS

ADC – Análise de Discurso Crítica

LSF – Lingüística Sistêmico-funcional

M.I.L – Modelo ideológico de letramento

M.A.L – Modelo autônomo de letramento

L.P – Língua Portuguesa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC) E LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL (LSF)	17
Introdução	17
1.1 A Análise de Discurso Crítica: um modelo teórico-metodológico transdisciplinar ...	18
1.2 A Análise de Discurso Crítica e a Lingüística Sistêmico-funcional	24
1.2.1 Significado representacional e discurso	26
1.2.2 Significado identificacional e estilo	29
1.3 Discurso, ideologia e lutas hegemônicas	34
Conclusão	39
CAPÍTULO 2: IDENTIDADES DE GÊNERO E LETRAMENTO	41
Introdução	41
2.1 Letramento como prática social	42
2.1.1 Eventos e práticas de letramento	43
2.2 Os modelos de letramento	46
2.2.1 O modelo autônomo de letramento	46
2.2.2 O modelo ideológico de letramento	47
2.3 Letramento, Análise de Discurso Crítica e Lingüística Sistêmico-funcional	49
2.4 O ensino de Língua Portuguesa (LP): uma prática social de letramento escolar	53
2.5 As identidades sociais e de gênero	54
2.5.1 A construção identitária e o letramento	57
Conclusão	65
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA	67
Introdução	67
3.1 A pesquisa qualitativa	69
3.2 A Etnografia no seu sentido democrático, crítico, colaborativo e fortalecedor	70
3.3 A Etnografia e a Análise de Discurso Crítica (ADC)	75
3.4 A pesquisa e seu contexto	80
3.4.1 Os campos de pesquisa	81
3.4.1.1 A escola federal	82
3.4.1.2 A escola estadual	82
3.4.2 Os sujeitos da pesquisa	83
3.4.2.1 Professoras da escola federal	83
3.4.2.2 Professoras da escola estadual	84
3.4.3 A familiarização com o local e os sujeitos da pesquisa	84
3.4.4 Métodos da pesquisa e constituição do <i>corpus</i>	86
3.4.4.1 A gravação das aulas das professoras	87
3.4.4.2 As notas de campo	88
3.4.4.3 Entrevistas	88
Conclusão	90
CAPÍTULO 4: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO	92

Introdução	92
4.1 Como as professoras da Escola B auto-representam-se?	93
4.2 Como as professoras da Escola A auto-representam-se?	102
4.3 A representação das alunas e dos alunos	111
4.4 O discurso da avaliação escolar	118
4.5 O livro didático: o silêncio e a resistência das professoras	124
4.6 Meninas e meninos: ideologias e estereótipos de gênero?	131
4.7 “Nós, os professores. Eles, os alunos.”	144
Conclusão	147
CAPÍTULO 5: ESTILOS E EVENTOS DE LETRAMENTO	149
Introdução	149
5.1 Escola B: análise dos dados	151
5.1.1 Interações e conteúdos	151
5.1.2 Os mecanismos de controle na sala de aula	165
5.1.2.1 Os mecanismos da avaliação escolar	165
5.1.3 E as tarefas, qual é o seu sentido?	170
5.2 Escola A: análise dos dados	174
5.2.1 Letramento como prática social	174
5.2.2 A sala de aula: um espaço de discussão sobre as identidades de gênero	181
5.2.3 As tarefas: qual o propósito?	188
Conclusão	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS	198
REFERÊNCIAS	218
ANEXOS	230
ANEXO A: Entrevistas	230
ANEXO B: Transcrição de aulas	251

INTRODUÇÃO

Esta tese é o resultado de uma pesquisa que apresenta como objeto de estudo e investigação as identidades de gênero, com o foco voltado para a construção identitária das mulheres na relação com o letramento¹ no contexto escolar. À luz da abordagem teórico-metodológica da Análise de Discurso Crítica (ADC), baseando-me, sobretudo, nas obras de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (trad., 2001, 2003a), proponho-me a analisar como as professoras constroem suas identidades nas práticas e nos eventos de letramento² no contexto escolar. Investigo se essas mulheres naturalizam relações de poder e dominação ou se a elas demonstram resistência. Interessa-me examinar como as ordens do discurso³ são desarticuladas e/ou rearticuladas pelas vozes⁴ femininas no curso das lutas hegemônicas no contexto da escola. Procuro dar conta dos mecanismos subjacentes à expressão ideológica das práticas identitárias femininas por meio da análise do discurso de professoras. Para essa proposta, baseio-me, também, na Lingüística Sistêmico-funcional (Halliday e Matthiessen, 2004), de cujos pressupostos a Análise de Discurso Crítica (ADC) aproveitou-se para configurar muitos de seus aspectos teóricos e metodológicos. Essa abordagem traz um valor funcional da linguagem. As funções da linguagem, nessa perspectiva de estudo, estão relacionadas aos modos como as pessoas atingem diferentes propósitos por meio da fala e da escrita, estão imbricadas às formas com que as pessoas constroem os significados sociais e fazem suas escolhas do ponto de vista lingüístico-textual.

A opção pelo objeto de estudo deve-se, entre outras razões, ao meu compromisso, como pesquisadora, com os propósitos políticos da Análise de Discurso Crítica, pois, juntando-me à voz de Caldas-Coulthard e Coulthard (1996: XI), entendo que, como praticante dessa abordagem, não poderia deixar de fazer desta tese uma forma de agir no mundo para transformá-lo e, desse modo, contribuir para a criação de “um mundo em que as pessoas não sejam discriminadas em razão de sexo, idade ou classe social”.

¹ Para Barton e Hamilton (1998: 8), “o letramento é um conjunto de práticas sociais, observáveis em eventos mediados por textos”.

² “As práticas de letramento são modos culturais gerais de utilização do letramento a que as pessoas recorrem em um evento de letramento” (Barton, 1994: 37). “Os eventos de letramento são atividades particulares em que o letramento tem um papel” (idem. *Ibidem*).

³ De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999: 58), “uma ordem do discurso é um conjunto socialmente ordenado de gêneros e discursos associados com um campo social particular, caracterizado em termos das fronteiras em mudanças e dos fluxos entre eles”.

⁴ Fairclough (trad., 2001: 41) usa esse termo como ‘estilo’, significando os modos de ser ou identidades nos aspectos lingüísticos e, em um nível mais amplo, semióticos”. Chouliaraki e Fairclough (1999: 63) conceituam voz como “um tipo de linguagem usado por uma categoria particular de pessoas que está intimamente ligado à sua identidade”.

Articular letramento e identidades construídas para e pelas mulheres à abordagem da Análise de Discurso Crítica é uma forma de posicionar-me numa perspectiva crítica e, porque não dizer, política sobre gênero social, posto que tal abordagem conduz a investigação para a desnaturalização das noções de gênero, poder e ideologia nas práticas sociais, podendo encaminhar, assim, devido a um processo de reflexão, leitoras/es, participantes e a própria pesquisadora para lutas de contestação e mudanças

A investidura nesta tese justifica-se por ela trazer o letramento para este debate, o que é uma maneira de atualizar a discussão sobre as identidades das mulheres nos domínios públicos, posicionando-as em atividades que, por sua vez, remetem a contextos socioculturais (Barton e Ivanič, 1991; Barton, 1994).

Ainda justifica-se esta tese, pois, situando o debate do letramento no contexto escolar, ela, a tese, também contribui para a reflexão sobre as identidades profissionais das professoras, especialmente das professoras de Língua Portuguesa, e, conseqüentemente, para a tomada de posição, que pressupõe mudanças das próprias práticas das professoras e dos eventos de letramento em que elas se situam. As professoras, apropriando-se da função das práticas de leitura, de escrita e, de um modo geral, da comunicação visual, questionam os significados construídos no letramento escolar e contestam os modos como tais significados as representam e representam os/as outros/as. Dessa forma, agem, discursivamente, apresentando mudanças. Está imbricado a essa justificativa o meu compromisso de contribuir, como mulher e professora de Língua Portuguesa, que está institucionalmente ligada a um órgão de ensino superior, com reflexões sobre as formas culturais de domínio e com a construção de sentidos que possam suscitar mudanças no que se refere a tais constrangimentos.

Justifica-se, ainda, a veiculação desta tese pela contribuição que poderá dar ao Grupo de Pesquisa de Linguagem e Ideologia da Universidade de Brasília⁵.

Ao iniciar o trabalho de pesquisa que resultou nesta tese, elaborei os objetivos: a) pesquisar as relações entre discurso e construção de identidades para as mulheres nas práticas de letramento escolar, com base na abordagem da Análise de Discurso Crítica; b) investigar como as relações de poder e as ideologias, que atravessam as práticas de letramento escolar, afetam a construção das identidades de mulheres, em especial, das professoras; c) examinar como se constrói o discurso das professoras a respeito do gênero social e como as mulheres

⁵ Este estudo está vinculado ao projeto “Discurso e Identidade nos Contextos da Sala de Aula, do Trabalho e da Comunidade”, coordenado pela professora Dra. Izabel Magalhães, da Universidade de Brasília, e cadastrado no CNPq.

estão nele representadas; d) analisar os efeitos da prática social sobre a construção de identidades – para e pelas mulheres – e como eles repercutem nos eventos de letramento no contexto da sala de aula; e) contribuir para a Consciência Lingüística Crítica⁶ com vistas a um discurso – sobre as identidades das mulheres – direcionado para a resistência⁷ e mudança.

Ao elaborar tais objetivos, tive como questões de pesquisa: a) em relação ao gênero social, no discurso das professoras, que posições ideológicas são manifestadas, que escolhas léxico-gramaticais e textuais as produzem e quais suas implicações para as práticas de letramento? b) quais as relações entre as identidades construídas para e pelas mulheres, discurso e letramento? c) como as professoras posicionam-se e são posicionadas nos eventos de letramento? Qual é a voz que elas assumem?

Para responder às questões levantadas e alcançar os objetivos propostos, desenvolvo estudos sobre o gênero social, de acordo, principalmente, com as perspectivas teóricas de Talbot (1998, 2006), Cameron (1992, 2006), Walsh (2001), Lazar (orga., 2005), Magalhães (2003, 2005a, 2005b, 2005c), Louro (2004) e Holmes e Meyerhoff (Orgs. 2006). Integro tais estudos à abordagem Análise de Discurso Crítica (ADC), na perspectiva do lingüista britânico Norman Fairclough, baseando-me, sobretudo, nas obras de 1999 (publicada com Lillie Chouliaraki), de 2001 (trad.) e de 2003a, à abordagem Lingüística Sistêmico-funcional (Halliday e Matthiessen, 2004) e aos estudos do letramento, segundo Street (1984, org., 1993, 1995, org., 2001), Barton (1994), Barton e Hamilton (1998), Barton et. al. (orgs., 2000); Martin-Jones e Jones (orgs., 2000) e Kalman (2005).

Na perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC), o termo discurso decorre da percepção da linguagem como “um elemento da vida social”, dialeticamente interconectado a outros elementos sociais (Fairclough, 2003a: 3). Assim, as práticas sociais estão atravessadas por elementos discursivos, bem como pelos não discursivos, como o poder (idem: 25), os sentidos ideológicos, que, nessas práticas, constroem as identidades das pessoas.

Entendendo que o conceito de ideologia está relacionado ao conceito de poder, entendo também que, conforme sugere Thompson (1995: 76): “estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar as relações de dominação”. Nesta tese, em que articulo discurso, letramento e identidades de gênero, torna-se relevante

⁶ A expressão Consciência Lingüística Crítica surgiu como uma proposta de lingüistas da Universidade de Lancaster, na Grã-Bretanha, de considerar a linguagem como constitutiva em relação à sociedade, nos planos institucional, ideológico e de relações de poder (Fairclough, trad., 2001).

⁷ “A resistência é vista como quebra de convenções, de práticas discursivas estáveis, em atos de criatividade” (Fairclough e Kress apud Wodak, 2003: 3).

examinar os modos e as estratégias⁸ de ação da ideologia na constituição de tais identidades no discurso das professoras.

Também entendido como conjunto de práticas sociais, o letramento está relacionado a questões que são inseparáveis das relações de poder (Barton e Hamilton, 1998). Portanto, no caso desta tese, analisar as práticas sociais no contexto escolar é um modo de examinar se as práticas das professoras sustentam e/ou contestam as relações de poder, a hegemonia social. O estudo do letramento é uma forma de examinar as ideologias que são trazidas para o contexto da escola e as suas implicações para a construção das identidades das mulheres professoras. Assim, o contexto da sala de aula passa a ser examinado como um *locus* de luta pela emancipação⁹ ou como um espaço de naturalização e legitimação de práticas sociais hegemônicas por parte das professoras que nele estão situadas. Esse contexto configura-se como um espaço onde se reforçam representações sociais de dominação e submissão ou de contestação e resistência, o que implica os modos de ser das mulheres em foco nesta tese.

Para a execução da pesquisa, adotei a metodologia de abordagem qualitativa e etnográfica, segundo, principalmente, os pressupostos de Cameron et. al. (1992), Geertz (trad., 1978), Thomas (1993), Gieve e Magalhães (1994), Van Maanen (1988), Ivanič (1994), Denzin e Lincoln (orgs., 2006). Para a análise dos dados, recorri à Análise de Discurso Crítica, conforme Fairclough (trad., 2001 e 2003a) e Chouliaraki e Fairclough (1999) e à Lingüística Sistêmico-funcional (Halliday e Matthiessen, 2004).

A escolha por essas abordagens – que não é neutra – implica uma posição política de reconhecimento dos sujeitos da pesquisa – as professoras – como seres humanos e representantes dos sujeitos sociais, a quem não é negado o direito de voz e de quem não se desvinculam princípios de ética, de defesa e de fortalecimento (Cameron et al., 1992). Tais posições estão associadas também ao encaminhamento dado a esta investigação: o autoconhecimento das participantes mediante a reflexão da sua prática discursiva e social, condição para a resistência e a emancipação.

Adoto a Etnografia porque essa metodologia desnaturaliza, por meio da reflexão, da análise e da interpretação, as relações de poder, as ideologias, as formas hegemônicas presentes nas práticas sociais com o intuito de promover mudanças que contribuam para a eliminação das desigualdades e para a conquista de lugares de luta e emancipação. Além

⁸ Thompson (1995) aponta cinco modos de ação da ideologia: a legitimação, a dissimulação, a unificação, a fragmentação e a reificação e várias estratégias decorrentes desses modos. Tanto os modos como as estratégias serão discutidos no Capítulo 1.

⁹ Para Thomas (1993: 4), “a emancipação refere-se ao processo de superação de modos determinadores de pensar ou agir que limitam a percepção e a ação de realizar possibilidades alternativas”.

disso, ela me permite o aprendizado da vida cotidiana das participantes – as professoras –, consistindo, como pontua Brunt (1999: 503), em “um meio poderoso para aprendermos sobre situações sociais”.

Com esta pesquisa, portanto, pretendo tornar visíveis, a exemplo das pesquisas realizadas por Street (2001: 7), “as complexidades do local, o cotidiano das práticas de letramento da comunidade e desafiar a miopia e os estereótipos dominantes”.

Para alcançar os objetivos traçados, esta tese está assim organizada: esta Introdução, dois capítulos teóricos, os de números 1 e 2; o capítulo metodológico, o de número 3, dois capítulos analíticos, os de números 4 e 5, e as considerações finais.

No Capítulo 1, *Análise de Discurso Crítica e Lingüística Sistêmico-funcional*, discorro sobre as duas bases teóricas que fundamentam as análises das aulas observadas e das entrevistas com as professoras, participantes desta pesquisa: a Análise de Discurso Crítica e a Lingüística Sistêmico-funcional. Esse capítulo é organizado em três seções. Na primeira, apresento os principais pressupostos da Análise de Discurso Crítica; já na segunda, amplio a abordagem dessa teoria e mostro a estreita relação entre ela e a Lingüística Sistêmico-funcional, explicito os três principais tipos de significados que atuam simultânea e dialeticamente no discurso: *o significado acional, o representacional e o identificacional* (Fairclough, 2003a), focalizando os dois significados que serão úteis às análises empreendidas nesta pesquisa – *o representacional e o identificacional* – e delimito as categorias de análise – referentes a cada significado – que serão utilizadas. Na análise do discurso como representação, centro-me na *interdiscursividade, na representação de atores sociais e no sistema da transitividade*, mais especificamente nos *Processos*; na análise do discurso como identificação, focalizo a modalidade (tipos de troca, funções da fala, tipos de modalidade) e o *domínio atitudinal* da categoria da valoração, abordando os campos de significados: afeto, julgamento e apreciação. Na última seção, trato de um conceito fundamental a uma ADC: ideologia. Apresento os modos e as estratégias de operação da ideologia propostos por Thompson (1995), os quais utilizo na análise dos dados.

No Capítulo 2, *Identidades de gênero e Letramento*, articulo letramento e identidades de gênero. Para isso, foco o discurso como uma dimensão das práticas sociais, dialeticamente interconectada a outros elementos da vida social, uma vez que me interessam questões ligadas ao poder, à ideologia e às lutas hegemônicas, porque são questões que estão atravessadas nas práticas e nos eventos de letramento¹⁰, moldando as posições identitárias. Neste capítulo,

¹⁰ Veja nota 2.

apresento uma discussão que se apóia nos Novos Estudos do Letramento. Em tais estudos, o letramento é compreendido como um conjunto de práticas sociais. Desse modo, ele está diretamente relacionado a processos socioculturais, construindo identidades.

Também dialogo com os trabalhos de Talbot (1998, 2006), Cameron (1992, 2006), Walsh (2001), Louro (2004), Lazar (orga., 2005), Magalhães (2003, 2005a, 2005b), Holmes e Meyerhoff (orgs., 2006), entre outros.

No Capítulo 3, *Metodologia*, apresento a metodologia adotada. Começo posicionando-me que a metodologia implica escolhas, que não são neutras, posto que todas elas vêm imbricadas a posições ideológicas e políticas. Neste capítulo, destaco a discussão sobre as relações entre a Análise de Discurso Crítica e a Etnografia.

No Capítulo 4, *Representações discursivas e Práticas de Letramento*, analiso como são representados os diferentes aspectos do ‘mundo’ das professoras – participantes desta pesquisa –, abordados em seus discursos de entrevistas, e quais as implicações dessas representações na discussão da construção de suas identidades e de suas práticas de letramento escolar.

Neste capítulo analítico, adoto, além dos modos de operação da ideologia (Thompson, 1995), as abordagens teóricas sobre Gênero Social e os Novos Estudos do Letramento. Particularmente, quanto à Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2003a, trad., 2001, Chouliaraki e Fairclough, 1999), filio-me, sobretudo, à categoria *interdiscursividade*, que constitui o nível mediador crucial para integrar a análise lingüística à análise social (Fairclough, trad., 2001 e Chouliaraki e Fairclough, 1999), e às variáveis apresentadas por Fairclough (2003a), que se referem às escolhas para a representação dos agentes sociais. Com relação ao emprego da Lingüística Sistêmico-funcional (Halliday, 1994; Halliday e Matthiessen, 2004), neste capítulo, abordo os significados ideacionais, adotando a categoria da transitividade, com o foco voltado, principalmente, para os Processos.

No Capítulo 5, *Estilos e Eventos de Letramento*, analiso o discurso das aulas das professoras das escolas onde os dados foram coletados. Neste capítulo, emprego as discussões de Fairclough (2003a) sobre modalidade, focalizando, sobretudo, os tipos de troca, as funções do discurso e os tipos de modalidade. Emprego, ainda, as abordagens sobre o sistema valorativo, com foco no valor atitudinal, abordando os três campos de significação: afeto, julgamento e apreciação (Martin, 2000; White, 2004).

Apresento ainda as *Considerações Finais*. Nestas, estão incluídas as considerações acerca do desenvolvimento de todo o trabalho, bem como as possíveis contribuições do mesmo.

CAPÍTULO 1

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC) E LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL (LSF)

Introdução

Neste capítulo, discorro sobre as duas bases teóricas que fundamentam as análises das aulas observadas e das entrevistas com as professoras, participantes desta pesquisa: a Análise de Discurso Crítica e a Lingüística Sistêmico-funcional. O capítulo é organizado em três seções. Na Seção 1.1, apresento os principais pressupostos da Análise de Discurso Crítica (ADC). Na Seção 1.2, amplio a abordagem dessa teoria e mostro a estreita relação entre ela e a Lingüística Sistêmico-funcional, sobre cujos pontos principais também discorro nessa seção. Aqui explico também os três principais tipos de significados que atuam no discurso: *o significado acional, o representacional e o identificacional* (Fairclough, 2003a). Esses significados são direta e respectivamente relacionados às três formas principais como o discurso figura nas práticas sociais: *gêneros* (modos de (inter)agir), *discurso* (modos de representar) e *estilos* (modos de ser – identidades). Nas duas subseções da Seção 1.2, focalizo os dois significados que serão úteis às análises empreendidas nesta pesquisa – o *representacional* e o *identificacional* – e delimito as categorias de análise referentes a cada significado. Na análise do discurso como representação, centro-me na *interdiscursividade*, na *representação de atores sociais* e no *sistema da transitividade*, mais especificamente nos *processos*; e na análise do discurso como identificação, focalizo a *modalidade* (*tipos de troca, funções da fala, tipos de modalidade*) e o *domínio atitudinal* da categoria da *valoração*, abordando os campos de significados: afeto, julgamento e apreciação.

Na Seção 1.3, trato de um conceito fundamental à ADC, *ideologia*, e apresento os modos e as estratégias de operação da ideologia propostos por Thompson (1995), os quais utilizo na análise dos dados.

1.1 A Análise de Discurso Crítica (ADC): um modelo teórico-metodológico transdisciplinar

A proposta da Análise de Discurso Crítica (ADC) foi divulgada pela primeira vez pelo lingüista britânico Norman Fairclough em um artigo publicado no periódico *Journal of Pragmatics*, em 1985. Tal proposta constitui uma perspectiva teórico-metodológica que estabelece um diálogo entre a Ciência Social Crítica e a Lingüística, especificamente a Lingüística Sistêmico-funcional. Conforme Chouliaraki e Fairclough (1999: 2), trata-se de um diálogo ‘transdisciplinar’ e, em relação a essa perspectiva, os autores assim se expressam (idem: 16):

Vemos a ADC trazendo uma variedade de teorias ao diálogo, especialmente teorias sociais, por um lado, e teorias lingüísticas, por outro, de forma que a teoria da ADC é uma síntese mutante de outras teorias; não obstante, o que ela própria teoriza em particular é a mediação entre o social e o lingüístico – a 'ordem do discurso', a estruturação social do hibridismo semiótico (interdiscursividade)¹¹.

Nesse caso, é uma transdisciplinaridade que focaliza, de forma específica, a relação entre o mundo social e a linguagem. Nessa relação, a linguagem é compreendida como constitutiva da sociedade. Assim, não é vista como um mero reflexo da vida social, pois, desse modo, haveria um lugar para a sociedade e outro para a linguagem (Magalhães, 2000). A Análise de Discurso Crítica rompe com as fronteiras disciplinares entre a Lingüística e as Ciências sociais, o que situa a linguagem no seu valor constitutivo, atribuindo-lhe uma dimensão de discurso, que figura nas práticas sociais como forma de ação e representação (Fairclough, trad., 2001).

É nessa perspectiva que Lazar (2005: 5) defende uma Análise de Discurso Crítica. Para a autora, “a ADC é parte de uma ciência social crítica e emancipatória”¹² que está comprometida com a realização de uma ordem social justa por meio de uma crítica do discurso.

Fairclough (2003a: 203) argumenta que a ADC é uma forma de pesquisa social crítica, que apresenta como contribuição propiciar melhor compreensão de “como as

¹¹ Esta, como todas as traduções aqui registradas, é minha: “We see CDA as bringing a variety of theories into dialogue, especially social theories on the one hand and linguistic theories on the other, so that its theory is a shifting synthesis of other theories, though what it itself theorises in particular is the mediation between the social and the linguistic – the ‘order of discourse’, the social structuring of semiotic hybridity (interdiscursivity)” (Chouliaraki e Fairclough, 1999: 16).

¹² “CDA is part of an emancipatory critical social science” (Lazar, 2005: 5).

sociedades funcionam e produzem tanto efeitos benéficos como maléficos, e como os efeitos maléficos podem ser mitigados, senão eliminados”¹³. Assim, segundo Pedro (1997: 25), a ADC interessa-se analisar e desvelar:

o exercício do poder social por elites, instituições ou grupos, que resulta em desigualdade social, onde estão incluídas a desigualdade política, a desigualdade cultural e a que deriva da diferenciação e discriminação de classe, de raça, de sexo e de características étnicas.

De acordo com essa perspectiva, Magalhães (2004: 3) sugere: “a Análise de Discurso Crítica (ADC) tem se dedicado à análise de textos, eventos discursivos e práticas sociais no seu contexto sociohistórico, principalmente no contexto das transformações sociais, propondo uma teoria e um método para o estudo do discurso”.

O termo discurso, com base nos pressupostos da ADC, é compreendido como parte da prática social, dialeticamente interconectado a outros elementos (Chouliaraki e Fairclough, 1999, Fairclough, 2003a). A ADC, portanto, situa a linguagem na vida social para investigar as práticas sociais. O discurso está situado numa rede de práticas, mantendo com os elementos dessa rede uma relação dialética. Nesse sentido, como uma dimensão das práticas sociais, o discurso é determinado pelas estruturas sociais¹⁴, mas, ao mesmo tempo, tem efeito sobre a sociedade ao reproduzir ou transformar as estruturas. Assim, o discurso configura-se como um modo de agir sobre o mundo e as/os outras/os e como um modo de representar a realidade (Fairclough, trad., 2001). Desse modo, sustenta relações de poder¹⁵ e ideologias, mas também as transforma, constituindo relações sociais e identidades. Portanto, o discurso deve ser entendido também por sua dimensão constitutiva, pois como argumenta Fairclough (trad., 2001: 91):

o discurso contribui para construir todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem; as próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados.

¹³ “How societies work and produce both beneficial and detrimental effects, and of how the detrimental effects can be mitigated if not eliminated” (Fairclough, 2003a: 203).

¹⁴ Para Fairclough (2003a: 23), as estruturas sociais são entidades muito abstratas. Pode-se pensar em uma estrutura social (tal como uma estrutura econômica, uma classe social, um sistema de parentesco ou uma língua) em termos da definição de um potencial, um conjunto de possibilidades.

¹⁵ Segundo Foucault (1979: XIV), “o poder, rigorosamente falando, não existe, não é um objeto, uma coisa, mas uma relação social. Existem sim, práticas ou relações de poder. O poder é algo que se exerce, efetua-se, que funciona como maquinaria social que não está situada em lugar exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social”.

Fairclough (trad., 2001) entende o discurso como prática social numa concepção tridimensional. Para esse autor (1997: 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”. Nesse sentido, texto, prática discursiva e prática social elucidam a relação dialética entre discurso e estrutura social, numa configuração dos “elos de ligação entre a linguagem e a prática social, realçando, ainda, a investigação sistemática das conexões entre a natureza dos processos sociais e as propriedades dos textos lingüísticos”¹⁶ (op. cit.). Dessa maneira, como acrescenta Gouveia (1997: 263), a perspectiva em que se situa essa abordagem favorece a investigação da mudança discursiva¹⁷ em sua relação com a mudança social e cultural:

Quando se encara a linguagem como discurso e como prática social, está-se empenhado não apenas em analisar textos, não apenas em analisar processos de produção e de interpretação, mas em analisar as relações entre textos, processos e suas condições sociais: tanto as condições imediatas do contexto situacional, como as condições, mais remotas, das estruturas institucionais e sociais.

Chouliaraki e Fairclough (1999), situando os estudos da ADC no âmbito da modernidade posterior¹⁸, dão à prática social uma maior ênfase e, assim, consideram o discurso como um momento das práticas sociais, dialeticamente interconectado a outros elementos, tais como: o mundo material, as relações sociais, a ação e interação, as pessoas, com suas crenças, seus valores e desejos (Chouliaraki e Fairclough, 1999: 21). Assim, as práticas sociais englobam diversos momentos da vida social, que alcançam os domínios da economia, da política, da cultura, incluindo a vida cotidiana. Dessa maneira, Chouliaraki e Fairclough (op. cit.) baseiam-se na concepção da vida social como constituída de práticas, sendo a prática social definida da seguinte forma: “modos habituais ligados a tempos e espaços particulares, em que as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agirem juntas no mundo”¹⁹. É com essa perspectiva que a abordagem proposta por

¹⁶ Fairclough (1997: 83) esclarece que faz uso da palavra ‘texto’ para referir-se a produto lingüístico de processos discursivos, quer se trate de linguagem escrita ou oral, apontando que “é evidente que um ‘texto’ oral pode transformar-se num ‘texto’ escrito através da transcrição”.

¹⁷ Mudança discursiva refere-se à produção de mudanças estruturais nas ordens do discurso, que desarticulam ordens do discurso existentes e rearticulam novas hegemonias discursivas, podendo afetar a ordem societária (Fairclough, trad., 2001).

¹⁸ Modernidade posterior (pós-modernidade, para Giddens, 2002) é o termo utilizado por Fairclough (2003) para retratar o período atual que envolve profundas transformações no seio da sociedade contemporânea, mergulhada nos processos de globalização.

¹⁹ “Habitualised ways, tied to particular times and places, in which people apply resources (material or symbolic) to act together in the world.” (Chouliaraki e Fairclough, 1999: 21).

Chouliaraki e Fairclough (op. cit.) configura-se como uma forma de problematizar as práticas sociais, o que a torna reflexiva e emancipatória. Desse modo, tal abordagem chama a atenção para o sentido crítico que deve pautar as análises, desnudando e questionando os problemas sociais que afetam a vida das pessoas, bem como apresentando contribuições para mudanças. A esse respeito, Fairclough (2003b: 185) aponta que:

Esse enfoque da ADC baseia-se nos problemas. A ADC é uma forma de ciência social crítica que é concebida como ciência social destinada a lançar luz sobre os problemas que as pessoas enfrentam por efeito das formas particulares da vida social; destinada igualmente a fornecer recursos, com os quais as pessoas se valem para abordar e superar esses problemas²⁰.

Portanto, instaurando a dialética entre o discurso e as práticas sociais (Chouliaraki e Fairclough, 1999), essa abordagem interessa-se em desvendar questões de poder e ideologia subjacentes ao discurso. Dessa maneira, é relevante, no caso desta pesquisa, examinar como as pessoas podem posicionar-se dentro das práticas sociais e verificar até que ponto elas reproduzem e/ou contestam ordens do discurso²¹. É significativo perceber como as mulheres, envolvidas na construção de significados, constroem suas identidades; se elas desafiam o poder encaixado nas práticas sociais, como uma força de resistência aos seus efeitos, ou se mantêm presas a formas culturais de subordinação e silenciamento. Para Orlandi (1995: 134), o silenciamento está associado à “materialidade histórica presente nos processos de significação, de uma forma que na reprodução já não há reprodução, na interdição dos sentidos, já estão sentidos outros”.

Situadas nas práticas sociais, as pessoas enfrentam conflitos, polêmicas, confrontos, tensões, posto que estão relacionadas a vários outros elementos que constituem tais práticas. Sobre esses elementos, Chouliaraki e Fairclough (1999: 21) notam:

Uma prática particular reúne diferentes elementos da vida (...) tipos particulares de atividade, ligados a materiais e condições temporais e espaciais específicas; pessoas particulares com experiências, conhecimentos e disposições particulares em relações sociais; recursos semióticos e maneiras de uso da linguagem particulares; e assim por diante. Uma vez que

²⁰ “Este enfoque del ACD se basa en los problemas. El ACD es una forma de ciencia social crítica que ha sido concebida como ciencia social destinada a arrojar luz sobre los problemas a los que se enfrenta la gente por efecto de las particulares formas de la vida social, y destinada igualmente a aportar recursos de los que pueda valer-se la gente con el fin de abordar y superar estos problemas” (Fairclough, 2003b: 185).

²¹ Ordem do discurso é um conceito de Foucault (trad., 1996). A ordem do 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” (Magalhães, 2000: 91). De acordo com Fairclough (2003a: 220), uma ordem do discurso é uma combinação específica ou uma configuração de gêneros, discursos e estilos que constitui os aspectos discursivos de uma rede de práticas sociais.

esses diversos elementos da vida são trazidos juntos para uma prática específica, nós podemos chamá-los momentos da prática (...) ver cada momento como ‘interiorizando’ os outros sem ser redutível a eles²².

Nessa perspectiva, é possível perceber que qualquer prática articula diversos elementos da vida social, configurando uma relação dialética de articulação e interiorização. Nesse sentido, na investigação do letramento escolar, que é uma prática social, pode-se entrever relações e marcas identitárias, ideologias e práticas hegemônicas, que o moldam e por ele são moldadas. Isso envolve dominação, resistência, capacidade ou incapacidade de agenciamento dos sujeitos, o que está associado a um aspecto inerente a toda prática social: a *reflexividade*.

No contexto da modernidade posterior, em que a sociedade tem sido chamada de sociedade da modernidade reflexiva, a identidade pessoal ou a auto-identidade torna-se reflexivamente organizada, no sentido de que “cada um de nós não apenas ‘tem’, mas vive uma biografia reflexivamente organizada em termos de fluxo de informações sociais e psicológicas sobre possíveis modos de vida” (Giddens, 2002a: 20).

Giddens (2002a) discorre sobre o que ele chama de cultura de risco, em que as certezas da tradição e do hábito foram substituídas pela dúvida e pela transformação do conhecimento em hipóteses, e, ao tratar disso, também aborda a *reflexividade*. Para ele, o risco liga-se à contínua construção reflexiva do ‘eu’ e do conhecimento. O futuro é constantemente trazido para o presente por meio da reflexividade, acompanhado da incerteza e da dúvida.

Conforme Chouliaraki e Fairclough (1999: 22), “as práticas sempre têm uma dimensão reflexiva: as pessoas sempre geram representações do que elas fazem como parte do que fazem”²³. Essa dimensão reflexiva pode permitir às pessoas transpor barreiras, produzir transformações sociais e culturais, reunir convenções existentes de novas formas, e isso pode contribuir para articular e rearticular práticas sociais. Desse modo, a *reflexividade* está associada à agenciamento, que, segundo Holland et al. (1998: 42) configura-se como:

²² “A particular practice brings together different elements of life in specific, local forms and relationships – particular types of activity, linked in particular ways to particular materials and spatial and temporal locations; particular persons with particular experiences, knowledges and dispositions in particular social relations; semiotic resources and ways of using language; and so forth. In so far as these diverse elements of life are brought together into a specific practice, we can call them moments of that practice (...) see each moment as ‘internalising’ the others without being reducible to them” (Chouliaraki e Fairclough, 1999: 21).

²³ “Practices always have a reflexive dimension: people always generate representations of what they do as part of what they do” (Chouliaraki e Fairclough, 1999: 22).

a capacidade percebida das pessoas para agir no seu mundo e não somente conhecer ou dar sentido pessoal ou intersubjetivo a esse mundo. Essa capacidade é o poder das pessoas agirem com propósito e reflexão em inter-relações mais ou menos complexas umas com as outras, para reiterar e refazer o mundo em que vivem, em circunstâncias onde podem considerar cursos diferentes de ação possíveis e desejáveis, embora não necessariamente do mesmo ponto de vista²⁴.

Chouliaraki e Fairclough (1999) ampliam o conceito de discurso, passando a relacioná-lo a elementos semióticos da prática social. Assim, discurso inclui a linguagem (escrita e falada, e uma combinação com outras semioses), a comunicação não-verbal (expressões faciais, movimentos corporais, gestos) e as imagens visuais (por exemplo, fotografias, filmes). O conceito de discurso pode ser entendido como uma perspectiva particular sobre várias formas de semiose – vistas como momentos das práticas sociais em suas articulações com outros momentos não-discursivos.

Defendendo que a semiose inclui diversas formas de produzir sentidos, Fairclough (2003a) constrói um modelo analítico para a análise de textos falados, escritos e visuais com o intuito de compreender a linguagem como prática social. Segundo esse autor (op. cit.: 26), os discursos figuram em três principais modos na prática social: como *ação, representação e identificação*. Esses estão relacionados a três tipos de significados dos textos: *acional, representacional e identificacional*²⁵ que correspondem a *gêneros, discursos e estilos*.

Gêneros, discursos e estilos são modos relativamente estáveis de agir, de representar e de identificar, respectivamente. A análise discursiva, então, pressupõe a investigação da realização dos significados nos textos, ou seja, a verificação dos gêneros, discursos e estilos quanto ao modo que são utilizados e articulados nos textos.

Com relação à análise lingüística, Chouliaraki e Fairclough (1999) focalizam a Lingüística Sistêmico-funcional (LSF) como a principal teoria lingüística que se aproxima das perspectivas da pesquisa da crítica social. Essa autora e esse autor argumentam que a ADC e a LSF podem ser complementares. Na próxima seção, procuro explicitar a proximidade entre essas duas teorias.

²⁴ “The realized capacity of people act upon their world and not only to know about or give personal or intersubjective significance to it. That capacity is the power of people to act purposively and reflectively in more or less complex interrelationships with one another, to reiterate and remake the world in which they live, in circumstances where they may consider different courses of action possible and desirable, though not necessarily from the same point of view” (Holland et al., 1998: 42).

²⁵ Essa abordagem de Fairclough (2003a) está associada aos pressupostos da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004).

1.2 A Análise de Discurso Crítica e a Linguística Sistêmico-funcional

Em cada obra sua, observo que Fairclough procura estreitar mais o diálogo entre a ADC e a LSF e se apropriar dessa teoria, adaptando alguns de seus pontos aos objetivos de suas análises. Halliday (1994: xxii), defendendo esse diálogo e uma base complementar que sustenta essas duas abordagens, nota que “a análise do discurso tem sido estruturada sob os estudos do sistema da linguagem. Nesse sentido, a principal razão para estudar o sistema é à luz do discurso (...) somente iniciando do sistema podemos ver o texto, em seus aspectos, como um processo”.

Chouliaraki e Fairclough (1999: 139) valorizam muito esse diálogo. Porém, consideram-no ainda limitado:

a versão da ADC com a qual trabalhamos teria muito a ganhar com o estreitamento de sua relação, ainda limitada, com a LSF (essa relação, até o momento é restrita ao uso da gramática sistêmica do inglês como método para análise de textos), não apenas em termos de uso da LSF como recurso para análise, mas também na direção de um diálogo teórico.²⁶

Em seu livro *Analysing discourse*, Fairclough (2003a) amplia a relação entre as duas teorias. A LSF é considerada por ele como uma teoria que é voltada para a relação entre a linguagem e outros elementos e aspectos da vida social, cuja abordagem à análise linguística de textos é sempre orientada para o caráter social dos textos (Fairclough, 2003a: 5). Dado o potencial do diálogo entre essas duas teorias e a pertinência de pressupostos da LSF para esta pesquisa, apresento, a seguir, alguns dos principais pontos da teoria.

O principal expoente da LSF é Michael Halliday, mas essa teoria tem sido utilizada e desenvolvida por diferentes pesquisadoras/es. De acordo com Halliday (1994) a LSF é funcional em sua interpretação dos textos, do sistema e dos elementos da estrutura linguística. Ela é voltada para a descrição da linguagem como uso em determinado contexto, pois entende que é o uso da linguagem que molda o sistema. Um dos pressupostos da LSF, cujos termos foram cunhados por Malinowski (1922), é o de que todo texto tem um contexto mais imediato (o de *situação*) e um mais amplo (o de *cultura*). O *contexto de situação* é “o ambiente imediato em que um texto está realmente funcionando”²⁷ (Halliday e Hasan, 1989: 46) e o *contexto de cultura* diz respeito à história subjacente a um evento discursivo,

²⁶ “The version of CDA we work with would gain from extending its so far limited relationship with SFL (essentially just using a systemic grammar of English as a method in text analysis), not only in terms of using SFL as a resource for analysis but also towards a theoretical dialogue.”

²⁷ “The immediate environment in which a text is actually functioning” (Halliday e Hasan, 1989: 46).

relacionando-se aos valores e às normas de uma comunidade, à história cultural das/dos participantes, ao tipo de práticas em que elas/eles estão engajadas/os. O contexto interage diretamente com a produção de textos e está neles inscrito, ou seja, cada texto é produzido de acordo com o contexto imediato e o contexto cultural em que está situado e de que faz parte.

De acordo com Halliday e Hasan (1976: 293), texto é “qualquer fragmento da linguagem que é operacional, funcionando como uma unidade em algum contexto de situação (...). Ele pode ser falado ou escrito, em qualquer estilo ou gênero, e envolver qualquer número de participantes ativos”. Conforme Halliday (1994: 339), “um texto não é um mero reflexo do que está além dele; é um parceiro ativo na construção da realidade e nos processos de transformação da realidade”²⁸. A maneira como a língua é utilizada varia de situação para situação, ou seja, de acordo com a relação entre o texto e o contexto. Texto e contexto interagem mutuamente, numa relação dinâmica e de permanente mudança.

Halliday (1978: 143-145), Halliday e Hasan (op. cit.: 12), Eggins e Martin (1997: 232), entre outros/as autores/as, referem-se a três elementos contextuais – *Campo, Relações e Modo* – que constituem o *contexto de situação (registro)* e que são elaborados em conjunto para formar o texto. O primeiro abarca os acontecimentos sociais, as atividades; o segundo refere-se às/aos participantes sociais (a natureza delas/deles, o papel por elas/eles desempenhado na interação social, relações pessoais; tipo de troca que está ocorrendo) e o terceiro designa a representação simbólica, sob a forma de texto (seleção das opções dos sistemas textuais como tema, informação; o *status* que o texto tem e sua função no contexto; o canal e o modo retórico).

Esses três componentes contextuais ou variáveis de registro são sistematizados gramaticalmente e correspondem, respectivamente, às *macrofunções ideacional, interpessoal e textual*. Cada uma das variáveis de *registro* tende a determinar a seleção de opções em uma dessas *macrofunções*. O *campo* determina a seleção de significados *ideacionais*; as *relações* determinam a seleção de significados *interpessoais* e o *modo* determina a seleção de significados *textuais* (Halliday, 1989: 25). Sob essa perspectiva, a linguagem é compreendida como um sistema de significados que são construídos com base em metafunções, que dão conta, segundo Halliday e Matthiessen (2004), dos modos de usos da linguagem.

A *função ideacional*, de acordo com Halliday (op. cit.), está relacionada à representação da realidade; ela refere-se ao uso da linguagem para representar a nossa experiência do mundo. É realizada na oração pelo sistema da *transitividade*, constituído de

²⁸ “A text is not a mere reflection of what lies beyond; it is an active partner in the reality-making and reality changing-processes” (Halliday, 1994: 339).

três elementos experienciais básicos: os *processos*, *os participantes* e *as circunstâncias*. *Processos* são itens lexicais que expressam uma ação, um evento, um estado, um processo, um sentimento, um existir. *Participantes* são os elementos que se associam aos *Processos* para indicar quem age, sente, existe, fala, encontra-se em dado estado. *Circunstâncias* são os elementos que exprimem modo, tempo, lugar, entre outros.

A *função interpessoal*, por sua vez, inclui “tudo que pode ser entendido como a expressão de nossas próprias personalidades e sentimentos pessoais, por um lado; e formas de interação e troca social com outras/outros participantes na situação de comunicação, por outro lado”²⁹ (Halliday, 1997: 36). Portanto, está associada à representação e negociação de relações sociais e identidades. Ela é realizada na oração pelo sistema de *modo/modalidade*.

Já a *função textual*, complementar às outras duas, mas delas distinta, por ser de natureza fortemente metalingüística, está ligada à construção do texto. Ela é usada para organizar nossos significados *experienciais (ideacionais)* e *interpessoais* dentro de um todo coerente e linear. A função *textual* está associada ao sistema da *informação (tema/rema)*.

Fairclough (2003a), ao ampliar o diálogo entre a ADC e a LSF, opta por tratar de três tipos principais de significado – *Ação, Representação e Identificação* – em vez de falar em macrofunções. Ele relaciona a multifuncionalidade da linguagem ao tripé que sustenta sua obra: *gêneros, discursos e estilos* e aos três modos principais pelos quais o discurso figura como uma parte da prática social: *modos de agir, modos de representar, modos de ser*. Nesta obra, ele discorre sobre os *significados acional, representacional e identificacional*, os quais estão co-presentes nos textos, da mesma forma que as macrofunções, na perspectiva da LSF. Fairclough (op. cit.) considera que esses significados estabelecem entre si uma relação dialética, em que cada um ‘interioriza’ os outros. Ele postula uma correspondência entre ação e gêneros, representação e discursos, identificação e estilos.

Como nesta pesquisa não utilizarei categorias referentes ao significado acional, pois meu foco não são os gêneros do discurso, abordarei, nas próximas duas subseções, apenas os conceitos relativos aos significados representacional e identificacional.

²⁹ “All that may be understood by the expression of our own personalities and personal feelings on the one hand, and forms of interaction and social interplay with other participants in the communication situation on the other hand” (Halliday, 1997: 36).

1.2.1 Significado representacional e discurso

Fairclough (2003a) relaciona o significado representacional ao conceito de discurso como modos de representação de aspectos do mundo, os quais podem ser representados diferentemente, de acordo com a perspectiva de mundo adotada. Conforme Fairclough (idem: 124):

Diferentes discursos são diferentes perspectivas do mundo, associadas a diferentes relações que as pessoas estabelecem com o mundo, o que, por sua vez, depende de suas posições no mundo, de suas identidades pessoal e social, e das relações sociais que elas estabelecem com outras pessoas³⁰.

De acordo com suas posições, dentro de qualquer prática, os atores sociais percebem e representam a vida social, com diferentes discursos e produzem representações de outras práticas, bem como representações ‘reflexivas’ de sua própria prática. Desse modo, eles incorporam outras práticas em sua própria prática, *recontextualizando-as* (Bernstein, 1996; Chouliaraki e Fairclough, 1999), e as representam diferentemente de acordo com o modo como se posicionam e como são posicionados. É nessa perspectiva que faz também sentido, nesta pesquisa, verificar as práticas de letramento das professoras, os significados construídos por esses sujeitos e os efeitos na construção de suas identidades de gênero.

A *recontextualização* diz respeito à apropriação de elementos de uma prática social por outra, situando a primeira dentro do contexto da última e ressignificando-a em uma prática social distinta daquela que a originou (Bernstein, op. cit.; Chouliaraki e Fairclough, 1999). Ela envolve “o deslocamento, a apropriação, a relocação e o estabelecimento de relações com outros discursos em um contexto institucional particular” (Magalhães, 2005c: 235).

Uma das categorias de análise do *significado representacional* utilizadas nesta pesquisa, no Capítulo 4, é a *interdiscursividade*³¹. Ao se relacionarem com as/os outras/outros, os atores sociais empregam diferentes recursos e um deles corresponde aos discursos. Tanto os discursos como os atores sociais podem complementar-se, podem cooperar uns com os outros, competir uns com os outros, dominar os outros. Essas relações dialógicas ou polêmicas são um modo pelo qual os textos mesclam diferentes discursos. São

³⁰ “Different discourses are different perspectives on the world, and they are associated with the different relations people have to the world, which in turn depends on their positions in the world, their social and personal identities, and the social relationships in which they stand to other people” (Fairclough, 2003a: 124).

³¹ Em Fairclough (2001; 2003a - no glossário), a interdiscursividade também está relacionada à articulação de outros elementos de ordens do discurso, como os gêneros e estilos.

elas, também, estabelecidas pelos textos entre seus ‘próprios’ discursos e os discursos dos/as outros/as (Fairclough, 2003a: 128).

A heterogeneidade de um texto em termos da articulação de discursos diversos é denominada *interdiscursividade*. As análises do discurso devem conter uma análise da interdiscursividade, pois ela é “inerente a todos os usos sociais da linguagem” (Chouliaraki e Fairclough, op. cit.: 13). Por meio dela, pode-se identificar os diferentes discursos articulados e a forma como são articulados em um texto (Fairclough, trad. 2001, 2003a; Chouliaraki e Fairclough, 1999).

As formas particulares de representar aspectos do mundo podem ser especificadas por meio dos aspectos lingüísticos que realizam um discurso. O *vocabulário* é o mais evidente dos aspectos lingüísticos de um discurso, pois os discursos ‘lexicalizam’ o mundo de maneiras diferentes (Fairclough, 2003a: 129). Todavia, conforme esse autor (idem, ibidem), “é mais produtivo focar como os diferentes discursos estruturam diferentemente o mundo”, o que equivale a dizer que o que mais interessa são as “relações semânticas entre as palavras”³². Olhar para os textos de um ponto de vista representacional, segundo Fairclough (2003a: 126), implica investigar a representação dos atores sociais. Van Leeuwen (1997) identifica escolhas disponíveis em tal representação. Fairclough (2003a: 145-146) apresenta algumas dessas escolhas nos termos das seguintes variáveis:

- 1) Inclusão ou exclusão: quais atores são incluídos e ou excluídos;
- 2) Ativo ou passivo: como os atores sociais são representados - de modo ativo (como ator no Processo) ou passivo (como afetado ou beneficiário);
- 3) Pronome ou nome: se os atores sociais são realizados como um pronome ou como um nome;
- 4) Pessoal ou impessoal: se os atores sociais são representados pessoal ou impessoalmente;
- 5) Nomeado ou classificado: se os atores sociais são nomeados (representados pelo nome) ou classificados (representados em termos de classe ou categoria, como ‘doutor’/‘doutora’, ‘professor’/‘professora’);
- 6) Específico ou genérico: se os atores são classificados, deve-se verificar se são representados especifica ou genericamente³³.

³² “It is more productive to focus on how different discourses structure the world differently, and therefore on semantic relationships between words” (Fairclough, 2003a: 129).

³³ Veja outras categorias de representação dos atores sociais em van Leeuwen (1997: 169).

A *representação dos atores sociais* é também uma das categorias utilizadas na análise dos dados desta pesquisa, no Capítulo 4. A análise da *representação dos atores e eventos sociais* pode ser diretamente relacionada à *função ideacional* e ao *sistema da transitividade* (Halliday e Matthiessen, 2004), já mencionados. Esse sistema é composto pelo *Participante, Processo e Circunstância*. “Os Processos geralmente se realizam sob a forma de verbos, os participantes sob a forma de Sujeitos, Objetos diretos ou indiretos e as Circunstâncias sob a forma dos diferentes tipos de elementos adverbiais”³⁴ (Fairclough, 2003a: 135).

Desses elementos ideacionais, o processo ocupa um lugar central, visto que confere o tom experiencial a esse mesmo enunciado. Ele é realizado sob a forma de verbos. Halliday e Matthiessen (2004:170) apresentam, primeiramente, três tipos de Processos: *material, relacional e mental* que constituem um grupo predominante no âmbito da Gramática da Transitividade, configurando, respectivamente, as três instâncias básicas da experiência: (1) ações e eventos - Esses Processos (materiais) dizem respeito a verbos de ação, ao mundo físico (telefonar, pegar); (2) estados e relações abstratas entre elementos do mundo real (processos relacionais) e ainda (3) registros mentais da nossa experiência interior (cognitivos, como saber, pensar; perceptivos, como notar, perceber; e afetivos, como gostar) (Processos mentais). Complementando essas facetas da experiência, esses autores (op. cit: 171) elencam mais três outros Processos: *verbal, comportamental e existencial*. Os Processos verbais são aqueles que expressam formas de dizer ou constroem o dizer. Os Processos existenciais são a representação de algo que existe ou acontece. Têm um único participante, o Existente. Os Processos comportamentais exprimem comportamentos físicos e psicológicos. Eles reúnem elementos dos mundos interior e exterior.

1.2.2 Significado identificacional e estilo

Este significado especialmente me interessa pela sua relação com a construção das identidades sociais e pessoais dos sujeitos nos eventos dos quais fazem parte. Ele está associado aos aspectos discursivos dos modos de ser – os estilos, que constituem o aspecto

³⁴ “Processes are generally realized as verbs, Participants as Subjects, Objects, or Indirect Objects of verbs, Circumstances as various types of adverbial elements” (Fairclough, 2003a: 135).

discursivo de identidades e se relacionam à identificação³⁵ dos atores sociais nos textos (cf. Fairclough, 2003a: 159-164). O estilo é considerado analiticamente distinto dos significados representacional e acional, mas é dialeticamente interconectado com cada um deles.

Fairclough (2003a) considera que o que as pessoas põem nos textos é um importante indício de como se auto-identificam. Nesse sentido, esse autor (op. cit.) defende que as escolhas lingüísticas definem o processo de ‘texturização’ das identidades. O autor distingue aspectos sociais e pessoais da identidade, ou seja, *identidades social e pessoal (personalidade)*, as quais estabelecem entre si uma relação dialética em que a primeira restringe a última e as duas, ao mesmo tempo, articulam-se na construção dos sujeitos. Ele destaca que essa relação pode ser indicada pela análise textual.

De acordo com Fairclough (2003a), as identidades social e pessoal – os estilos – são realizadas por meio de aspectos lingüísticos, como: fonológicos (pronúncia, entonação, ritmo), vocabulário e metáfora e por meio da interação entre a linguagem verbal e corporal (expressão facial, gestos, postura, estilo de roupa e cabelo). Outros aspectos ligados à função interpessoal também contribuem para a construção das identidades, como a *modalidade* e a *valoração*, duas categorias úteis à análise dos dados desta pesquisa.

As escolhas de modalidade, como argumenta Fairclough (2003a: 166), são significativas não só em termos de identificação, mas também em termos de ação e de representação. Essas escolhas nos textos podem ser consideradas como partes do processo de tessitura da auto-identidade. Nesse sentido, as escolhas e verbalizações modalizadas feitas em um texto compõem um processo no qual a identidade pessoal é representada textualmente.

A modalidade está ligada a ‘comprometimentos’, ‘atitudes’, ‘julgamentos’, ‘posturas’ e, portanto, está ligada à identificação. Além disso, a modalidade sugere o quanto as pessoas comprometem-se quando fazem afirmações, perguntas, demandas ou ofertas, e “é importante na tessitura das identidades, tanto pessoal (‘personalidades’) quanto social, no sentido de que aquilo com o que a pessoa se compromete é uma parte significativa do que ela é” (Fairclough, 2003a: 166)³⁶.

De acordo com Fairclough (2003a), a modalidade pode ser associada a *tipos de troca (de conhecimento e de atividade)* e *funções de fala (ordem/pedido – demanda, oferta, pergunta e declaração)*. Declarações e perguntas referem-se à *troca de conhecimento* e

³⁵ Fairclough (2003a) prefere o termo *identificação* a identidades porque entende que ele ressalta o processo de como as pessoas se identificam e são identificadas por outros. Ele sugere que esse processo seja compreendido como um processo dialético em que os discursos são inculcados em identidades, pois envolve os efeitos constitutivos do discurso.

³⁶ “Modality is important in the texturing of identities, both personal (‘personalities’) and social, in the sense that what you commit yourself to is a significant part of what you are” (Fairclough, 2003a : 166).

demandas e ofertas referem-se à *troca de atividade*. O foco no primeiro tipo de troca é na troca de informação, elucidar e dar informação, fazer reivindicações, afirmar fatos. Já no segundo tipo, o foco é na atividade, nas pessoas fazendo coisas ou conseguindo que as/os outros/as as façam. Frequentemente é orientada para ação não-textual (idem: 106).

Fairclough (2003a) associa esses tipos de troca e essas funções de fala à modalidade. Na troca de conhecimento, a modalidade é *epistêmica*. Ela se refere ao comprometimento com a ‘verdade’. Na troca de atividade, a modalidade é *deontica*, *que é* relativa ao comprometimento com a obrigatoriedade/necessidade.

A visão de modalidade do autor vai além dos casos de modalização explícita, ou seja, com marcador explícito. Os marcadores arquetípicos de modalidade são os ‘verbos modais’ (poder, dever, poderia, deveria), embora haja muitas outras formas pelas quais a modalidade seja marcada. A modalidade manifesta-se, especialmente, pelo uso de advérbios modalizadores, de alguns tipos de modos e tempos verbais, de operadores argumentativos ou de formas verbais perifrásticas (Koch, 1999).

Com relação à valoração, Martin e White (2005: 34) conceituam-na como “um dos três principais recursos semânticos discursivos na construção do significado interpessoal (ao lado de envolvimento e negociação)”³⁷. Ela diz respeito, mais particularmente, à linguagem da avaliação, atitude e emoção, ou seja, aos significados que variam em termos do engajamento de falantes com seus enunciados. A valoração refere-se aos recursos lingüísticos pelos quais (e para quem) um texto/falante expressa, negocia e naturaliza posições intersubjetivas e ideológicas. Essa categoria está relacionada aos tipos de atitudes que são negociados em um texto e na força dos sentimentos envolvidos (Martin e Rose, 2003: 22).

Martin (2003: 22, 53-54) distingue três grandes subsistemas dentro do sistema da valoração: a) *Atitude*, referente aos tipos de atitude negociados no texto; b) *Gradação*, referente à intensidade dos sentimentos envolvidos; e c) *Comprometimento ou engajamento*, referente aos modos de atribuição dos valores a suas fontes. O primeiro refere-se à posição atitudinal, isto é, às expressões que indicam julgamentos positivos ou negativos de pessoas, lugares, coisas, acontecimentos e situações; o segundo refere-se ao aumento ou diminuição da força dos enunciados e à maior ou menor clareza do foco pelo qual são projetadas as categorizações semânticas; e o último refere-se à posição dialogística.

³⁷ “Appraisal is one of three major discourse semantic resources construing interpersonal meaning (alongside involvement and negotiation)” (Martin e White, 2005: 34).

Desses três subsistemas, vou me ater apenas ao atitudinal, por ser o único utilizado em minhas análises³⁸. O subsistema ou significado atitudinal envolve os enunciados que oferecem explícita ou implicitamente uma visão positiva ou negativa de ações, eventos, situações, ou conjuntos de situações, de pessoas, coisas. Ele “tem a ver com avaliar as coisas, o caráter das pessoas e seus sentimentos” (Martin e Rose, 2003: 22).

A posição atitudinal do/a falante é expressa por meio das escolhas lingüísticas que ele/ela faz, como em: “A professora **adora** ler os textos”, “Ele é um aluno **esforçado**”, “A escola tem um projeto de ensino **inovador**”. Contudo, nem sempre a avaliação é explícita ou inscrita. Ela também pode ser implícita ou evocada, cuja sustentação depende totalmente do ‘ponto-de-vista do/a leitor/a’, e pode ser negativa ou positiva.

No subsistema de Atitude, os significados podem ser agrupados, segundo o referencial e o objeto da avaliação, em três grandes campos semânticos: “afeto, julgamento e apreciação (emoção, ética e estética, se quiser)” (Martin, 2004: 324).

O campo do *afeto*, em linhas gerais, tem a ver com emoções e sentimentos; refere-se aos “significados fundamentalmente atitudinais associados à emoção – os textos indicam visões positivas ou negativas por meio de relatos das respostas emocionais do/a falante/escritor/a, ou relatos das respostas emocionais de terceiros” (White, 2004: 179); por exemplo “Eu estou *triste/feliz/alegre*”. Uma primeira subdivisão do Afeto distingue entre Afeto Realis, quando o alvo da avaliação é algo presente, existente, e Afeto Irrealis, quando se trata de algo ainda não realizado, mas projetado no futuro (Martin, 2000, 2003).

Esse campo de significação pode ser realizado por *epítetos e classificadores/adjetivos atitudinais* (feliz, confiante, preocupado), por *circunstâncias* (orgulhosamente, livremente, apaixonadamente), por *processos mentais afetivos* (adoro, ódio) e por *nomes abstratos* como felicidade, medo (cf. Martin, op. cit.).

Quanto ao campo do *julgamento*, ele tem a ver com a avaliação normativa do comportamento humano, geralmente referindo-se a convenções ou normas de conduta, como por exemplo aquelas que se referem a aspectos como legalidade, moralidade e cortesia.

De acordo com White (2004: 187), o *julgamento* refere-se ao “campo de significados por meio dos quais construímos nossas posições em relação ao comportamento humano – aprovação/condenação desse comportamento através de referências à aceitabilidade e às normas sociais, avaliações do caráter de alguém, ou do quanto essa pessoa se aproxima das expectativas e exigências sociais”.

³⁸ Para mais informações sobre os outros subsistemas, ver Hunston & Thompson (2001), Martin e White (2005), Martin e Rose (2003), entre outros.

As avaliações do campo atitudinal do julgamento implicam a elevação ou a diminuição da estima que a comunidade dedica à pessoa que é alvo da avaliação. Nesse sentido, esse campo de significado é dividido em dois grupos: *estima social e sanção social*. Os julgamentos quanto à estima social são ligados à admiração e crítica, indicando valores do caráter da pessoa julgada, e aqueles feitos com relação à sanção social são ligados ao conceito de legalidade e conduta social que é culturalmente avaliado como ‘próprio’ ou ‘ético’.

A *estima social* inclui julgamentos de *normalidade* (posição da pessoa julgada dentro da comunidade), *capacidade* (ligados à habilidade) e *tenacidade* (persistência da pessoa julgada). Vale ressaltar que esses julgamentos estão atrelados às crenças e aos valores dos contextos culturais. No tocante à *sanção social*, essa categoria inclui julgamentos relacionados à pessoa julgada e à honestidade da pessoa e à sua conduta.

O julgamento também pode ser expresso por meio de *epítetos e classificadores*, como: próprio, justo, justificado; de *coisas*, como integridade, racismo; de *processos*, como salvar, aterrorizar; e de *circunstâncias*, como corretamente, erroneamente (cf. Martin e Rose, 2003).

Quanto ao campo semântico da *apreciação*³⁹, Martin (2004: 324) define-o como sendo o campo dos significados usados para construir o valor das coisas, incluindo fenômenos naturais e semioses (como produto ou processo), e de estados de coisas por meio de referências a seu valor num determinado grupo. O ser humano também pode ser objeto de apreciação estética ou de apreciação segundo algum sistema de avaliação social que não os referentes ao seu comportamento, ou seja, excetuando-se aqueles estudados no subtipo de julgamento. A apreciação pode ser expressa por *epítetos e classificadores*, como *novo, ínfimo, horrível*.

Segundo White (2004: 191), há três eixos de variação desse campo: reação, que diz respeito a como reagimos às coisas, composição, referindo-se a como avaliamos as coisas quanto ao equilíbrio e à complexidade, e valor social, que apresenta relação com o significado social que damos às coisas: se são inovadoras, autênticas, relevantes.

As escolhas feitas, relativas à modalidade e à valoração, dizem-nos muito sobre como um texto é tecido, como o/a produtor/a posiciona-se e como ele/ela posiciona o/a leitor/a, sobre quais atitudes são veiculadas e como as identidades são construídas. Por isso, a sua relevância para esta pesquisa.

³⁹ De acordo com White (2004: 191), a abordagem da valoração subdivide a *apreciação* em três tipos: “avaliações que se referem a como reagimos às coisas (elas chamam nossa atenção? Elas nos agradam?) sua composição (equilíbrio e complexidade) e seu valor (se elas são inovadoras, autênticas, eficazes, saudáveis, relevantes, importantes, interessantes, etc.)”.

Cabe aqui destacar que, apesar da relação direta do significado identificacional com a questão das identidades, optei por tratar de identidades no capítulo seguinte, que traz a discussão de uma abordagem temática de que trata esta tese: o letramento escolar.

Na seção seguinte, comentarei um conceito muito relevante a ADC e a esta pesquisa: *ideologia*.

1.3 Discurso, ideologia e lutas hegemônicas

Fairclough (trad., 2001) ressalta a relação que se constitui dialeticamente entre as práticas e as estruturas sociais. Para ele, essas últimas moldam o discurso e são por ele moldadas. Então, na prática social, é possível identificar relações de poder nos gêneros discursivos, nos discursos e nos estilos. É possível, conseqüentemente, verificar que as ideologias são, em princípio, representações, mas que podem ser legitimadas em modos de ação social e inculcadas nas identidades sociais (Fairclough, 2003a).

As práticas e as estruturas sociais determinam os elementos discursivos que os eventos e os textos materializam. Portanto, por meio da análise desses, é possível identificar as ideologias neles subjacentes. Isso significa que se discurso implica relações de poder, implica também ideologia, pois, conforme o conceito de Thompson (1995: 79), as ideologias são:

maneiras como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas (ações, imagens, textos), serve para estabelecer e sustentar relações de dominação: estabelecer, significando que o sentido pode criar ativamente e instituir relações de dominação; sustentar, significando que o sentido pode servir para manter e reproduzir relações de dominação por meio de um contínuo processo de produção e recepção de formas simbólicas.

A ideologia é veiculada nas práticas sociais. Nesse sentido, os eventos e os textos em que tais práticas se tornam visíveis definem-se com determinados sentidos ideológicos, sentidos esses que constroem as identidades. Portanto, as ideologias têm existência material nas práticas sociais. Elas configuram tais práticas, jogando luz sobre as identidades e construindo-as. Assim, a investigação dessas práticas consiste na investigação de formas materiais de ideologia (Fairclough, trad., 2001). Trata-se de uma análise crítica que propõe “evidenciar e criticar as conexões existentes entre as propriedades dos textos e os processos e relações sociais (ideologias, relações de poder)”, sabendo-se que “as pessoas que produzem e

interpretam os textos não se apercebem, geralmente, dessas conexões, cuja eficácia reside no fato de serem opacas” (Fairclough, 1997: 83).

Operando nas práticas sociais, as ideologias configuram-se, como assinala Fairclough (trad., 2001: 117), como “significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação”.

Com base nessa discussão, Chouliaraki e Fairclough (1999: 26) sugerem que as ideologias são “construções de práticas a partir de perspectivas particulares (...) que resolvem as contradições, os dilemas e os antagonismos das práticas (...) de acordo com os interesses e projetos de dominação”⁴⁰. Todavia, as pessoas têm capacidade de desafiar ideologias, negociando sua relação com diferentes discursos. Dessa forma, decorre desse debate que as ideologias assumem um campo de formações conflitantes, sobrepostas, rearticuladas, reestruturadas, contestadas, um campo de luta, enfim (Gramsci, 1971). Estou falando das lutas hegemônicas que estão atravessadas nas práticas sociais, indicando as tensões e os conflitos no discurso.

Essas lutas são os efeitos dos sentidos ideológicos. Gramsci (op. cit.) vê na hegemonia uma característica fundamental da luta pelo poder nas sociedades modernas. Para esse autor, a hegemonia é concebida como a organização do consentimento, pelo qual se constroem formas subordinadas de consciência, sem recurso à violência (física) ou à coerção. Retomando esse conceito, Fairclough (1997) defende que as hegemonias são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso, porque é o discurso lugar de legitimação ou de contestação das ordens sociais. O próprio discurso, para esse autor (op. cit.), apresenta-se como uma esfera da hegemonia, sendo que a hegemonia de um grupo sobre toda a sociedade, ou sobre determinados segmentos da mesma, é dependente, em parte, da sua capacidade de moldar práticas sociais e ordens do discurso. Nesse sentido, Fairclough (op. cit.: 80) assim aponta:

O conceito de hegemonia implica o desenvolvimento – em vários domínios da sociedade civil (como o trabalho, a educação, as atividades de lazer) – de práticas que naturalizam relações e ideologias específicas e que são, na sua maioria, práticas discursivas. A um conjunto específico de convenções discursivas (...) estão, implicitamente, associadas

⁴⁰ “Ideologies are constructions of practices from particular perspectives (...) which ‘iron out’ the contradictions, dilemmas and antagonisms of practices in ways which accord with the interests and projects of domination” (Chouliaraki e Fairclough, 1999: 26).

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.

Configurando-se como uma das dimensões da luta hegemônica, a prática social consiste numa forma de desarticulação e rearticulação dos elementos sociais. É aí que se abre espaço para a agência humana, conforme defendem Chouliaraki e Fairclough (1999). Para Chouliaraki e Fairclough, a ação representa um artifício potencial para a superação de relações assimétricas, pois, como aponta Fairclough (2003a: 207), uma “ordem do discurso não é um sistema rígido ou fechado, mas, ao contrário, um sistema aberto, que é desafiado pelo que acontece nas interações reais”⁴¹. Como sistema aberto, seu valor está, do ponto de vista analítico, “em permitir um foco sobre a natureza das mudanças e as fronteiras entre as práticas discursivas”⁴² (Fairclough, 2000: 171).

A transformação de estruturas sociais cabe à ação dos sujeitos, situados em práticas sociais, cujo discurso é um modo de agir no mundo (Fairclough, trad., 2001). É nesse sentido que, no caso desta pesquisa, nos eventos de letramento, momentos em que é possível verificar as práticas sociais, as professoras, nos diferentes contextos investigados, confirmam, mantêm, mas também contestam, modificam padrões sociais, fazendo desses eventos o *locus* para desafiar os sentidos sociais de dominação, sendo força de resistência ao poder hegemônico vigente. Como assinala Fairclough (2003a), os agentes sociais são socialmente constrangidos, mas suas ações não são totalmente determinadas: agentes sociais também têm seus próprios ‘poderes causais’ de estruturas e práticas. Isso significa que nos eventos de letramento – ou em outro evento discursivo –, os sujeitos, com sua ação discursiva, podem transformar a ordem social, pois, mesmo que haja constrangimentos determinados pelos ‘poderes causais’ de estruturas e práticas sociais, os agentes sociais são dotados de relativa liberdade para estabelecer relações inovadoras na (inter)ação, modificando práticas estabelecidas. Isso implica que estão os sujeitos sociais em meio à dialética estrutura/agenciação, pois, como sugere Fairclough (2003a: 88), os “eventos podem ser considerados os efeitos dos poderes causais das estruturas e das práticas sociais, e da agenciação de seus participantes”⁴³. Desse modo, o discurso, nos eventos discursivos, situa-se entre os sentidos da regulação e da transformação, configurando-se, portanto, como lugar do confronto ideológico.

⁴¹ “An order of discourse is not a closed or rigid system, but rather an open system, which is put at risk by what happens in actual interactions” (Fairclough, 2003a: 207).

⁴² “[...] in allowing a focus on the shifting nature of and boundaries between discursive practices” (Fairclough, 2000: 171).

⁴³ “Events can be seen as the effects of the causal powers of both social structures and practices, and of the agency of their participants” (Fairclough, 2003a: 88).

De acordo com Fairclough (2003a), os textos têm efeitos causais e desses efeitos a ADC tem-se interessado mais pelo efeito dos textos na sustentação ou transformação de ideologias, pois são elas “representações de aspectos do mundo que podem ser eficazes, contribuindo para estabelecer, manter ou mudar relações sociais de poder, dominação e exploração”⁴⁴ (idem: 9). O autor as relaciona às três formas como o discurso figura nas práticas sociais: *gêneros, discursos e estilos* e aos três tipos de significados do discurso, no sentido de que as ideologias são representações que podem ser legitimadas em modos de ação social e incorporadas às identidades dos agentes sociais.

A ADC propõe uma análise da ideologia que focalize os modos como as formas simbólicas relacionam-se com o poder. O poder⁴⁵, para Pedro (1997: 26), “envolve controle, nomeadamente de um grupo sobre outros grupos. Além do recurso à força para o exercício do controlo da acção, o poder, hoje, utiliza formas muitas vezes bastante mais eficazes, através da persuasão, da dissimulação ou da manipulação”. De acordo com Fairclough (1997: 77), o poder caracteriza-se pela hegemonia. Esse autor tem por base o pressuposto de que a hegemonia e a luta hegemônica formam-se, “em grande medida, nas práticas discursivas das instituições e organizações”. Portanto, para o autor (idem. Ibidem), “as convenções do discurso podem encerrar ideologias naturalizadas⁴⁶, que as transformam num mecanismo muitíssimo eficaz de preservação de hegemonias”.

O poder, assim compreendido, associa-se à abordagem de Thompson (1995), que é incluída a esta pesquisa, pois, conforme defende esse autor, as formas simbólicas — as ideologias — estão, continuamente e de modo criativo, implicadas na constituição das relações sociais e das identidades, posto que pressupõem construção/reprodução de várias formas de poder.

Há inúmeros modos pelos quais os sentidos podem estabelecer e sustentar relações de dominação. No caso desta pesquisa, em que articulo discurso, letramento e identidades de gênero, é relevante examinar os modos de ação da ideologia na construção das identidades no discurso das professoras participantes. Por meio desses discursos, é possível entrever as práticas sociais nas quais está implicada a operação da ideologia, que se realiza, ainda conforme a proposta de Thompson (1995), de cinco modos: *a legitimação, a dissimulação, a unificação, a fragmentação e a reificação*. Tais modos favorecem a ampliação de estratégias

⁴⁴ “Ideologies are representations of aspects of the world which can be shown to contribute to establishing, maintaining and changing social relations of power, domination and exploitation” (Fairclough, 2003a: 9).

⁴⁵ Veja o conceito de Foucault (1979) na nota 5.

⁴⁶ Segundo Meurer (2005: 91), (...), “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”.

de construção simbólica. Assim, a *legitimação* favorece as estratégias de racionalização, universalização e narrativização; a *dissimulação*, as estratégias de deslocamento, eufemismo e tropo; a *unificação*, as estratégias de standardização e simbolização da unidade; a *fragmentação*, as estratégias de diferenciação e expurgo do outro, e a *reificação*, as estratégias de naturalização, eternalização, nominalização e apassivação (op. cit.: 83). Por meio da *legitimação*, as relações de dominação e as assimetrias de poder são representadas como justas, legítimas e dignas de apoio. Dessa forma, elas podem ser estabelecidas e sustentadas. As estratégias desse modo de operação são a racionalização, a universalização e a narrativização. A racionalização é caracterizada pela construção de uma cadeia de raciocínio para persuadir os sujeitos. Na universalização, acordos institucionais, particulares, que servem aos interesses de alguns indivíduos, são representados como se fossem de interesse de todos e em benefício de todos. Quanto à narrativização, ela baseia-se em histórias que narram o passado como parte de uma tradição eterna e aceitável para a construção da legitimação.

Na *dissimulação*, a ideologia opera estabelecendo e sustentando relações de dominação por meio de sua negação ou ofuscação. Ela pode ser realizada pelas seguintes estratégias: deslocamento, eufemização e tropo. No *deslocamento*, um termo usado para se referir a um objeto ou pessoa é usado para se referir a um/a outro/a, para o qual ou para quem as suas conotações positivas ou negativas são transferidas (Thompson, 1995: 83). Na *eufemização*, ações, instituições ou relações sociais são representadas de modo a despertar uma valorização positiva e a ofuscar pontos de instabilidade. A estratégia do *tropo* (sinédoque, metonímia, metáfora) refere-se ao uso figurativo da linguagem, que pode servir a interesses de apagamento de relações conflitantes (idem: 84-5).

O terceiro modo de operação da ideologia é a *unificação*. *Por meio dela*, relações de dominação podem ser estabelecidas ou sustentadas pela construção simbólica da unidade, ignorando-se as suas diferenças individuais. As duas estratégias de construção simbólica relacionadas à unificação são: a padronização e a *simbolização*. Na primeira, as formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão, partilhado; a segunda refere-se à construção de símbolos de identificação coletiva.

Na *fragmentação*, a ideologia opera por meio da segmentação de indivíduos e grupos que são considerados como um desafio aos grupos dominantes, caso continuem unidos. A *diferenciação* e o *expurgo do outro* são as duas estratégias relacionadas a esse modo. Na *diferenciação*, enfatizam-se as características que desunem as pessoas e os grupos e os impedem de constituir um desafio efetivo às relações existentes, ou de se transformar em participante efetivo no exercício do poder (idem: 87). O *expurgo do outro* envolve a

representação simbólica de um grupo ameaçador como sendo um inimigo e contra o qual os indivíduos são chamados a resistir coletivamente ou a expurgá-lo.

O último modo de operação da ideologia é a *reificação*, em que uma situação transitória é retratada como se fosse permanente e atemporal, ocultando seu caráter sócio-histórico. As estratégias compreendem a *naturalização*, a *eternalização*, a *nominalização* e a *apassivação*. Na primeira, uma criação social e histórica é tratada como se fosse natural ou como um resultado inevitável de características naturais, independente da ação humana. Na segunda, fenômenos sócio-históricos são esvaziados de seu caráter histórico ao serem apresentados como permanentes, imutáveis e recorrentes. A nominalização e a apassivação possibilitam o apagamento da agência e tendem a representar processos como coisas ou acontecimentos que ocorrem na ausência de um sujeito que os produza (idem: 88).

Cabe salientar que, como Thompson (1995) assinala, cada estratégia pode servir a outros propósitos e cada modo pode atualizar-se de forma diferente. Nessa direção, completa Magalhães (2006: 10): “é possível que em situações particulares haja outras estratégias”.

Na minha opinião, essa abordagem da ideologia, aliada ao arcabouço da ADC e à LSF, fornece subsídios fundamentais para que construções simbólicas e ideológicas possam ser analisadas no discurso.

Conclusão

Para finalizar, e como forma de sintetizar o que foi dito neste capítulo, reitero que nele apresentei os principais pressupostos da Análise de Discurso Crítica e da Linguística Sistêmico-funcional — duas bases teóricas que fundamentam as análises dos dados desta pesquisa —, mostrei a estreita relação entre as duas, discorri sobre os três principais tipos de significados que atuam simultânea e dialeticamente no discurso, focalizei os dois significados que serão úteis às análises empreendidas nesta pesquisa — o *representacional* e o *identificacional* e delimiti as categorias de análise referentes a cada significado que utilizarei. Além disso, tratei de um conceito fundamental a uma ADC, o de *ideologia*, e apresentei os modos de operação da ideologia propostos por Thompson (1995), os quais utilizo na análise dos dados.

Neste capítulo, é possível reconhecer que a Análise de discurso Crítica, pela sua dimensão transdisciplinar, crítica e emancipatória, contribui com a desvelamento das conexões entre linguagem, poder e ideologia, enunciando as maneiras em que o poder e a

dominação são produzidos e reproduzidos na prática social por meio de estruturas do discurso em contextos interacionais. É, portanto, uma abordagem que pode muito ajudar na tomada de consciência das pessoas a respeito das forças sociais que as constroem, inclusive em relação a uma consciência de gênero – do lugar que as mulheres ocupam no mundo social –, o que pode configurar-se numa abertura para mudanças discursivas e sociais.

CAPÍTULO 2

IDENTIDADES DE GÊNERO E LETRAMENTO

Introdução

Neste capítulo, apresento dois outros conceitos teóricos de fundamental importância a esta pesquisa: letramento e identidades de gênero. Ele está organizado em cinco seções. Na Seção 2.1., apresento uma discussão que se apóia nos Novos Estudos do Letramento (NEL), que tiveram início com os trabalhos de Street (1984, org., 1993, 1995, org., 2001) e foram desenvolvidos por Barton (1994), Baynham (1995), Barton e Ivanic (org., 1991), Barton e Hamilton (1998), Barton et al. (orgs., 2000), e Martin-Jones e Jones (orgs., 2000), entre outros. Em tais estudos, o letramento é compreendido como “um conjunto de práticas sociais, observáveis em eventos mediados por textos”⁴⁷ (Barton e Hamilton, 1998: 8). Na sua subseção, trato de dois conceitos básicos: o de evento e o de prática de letramento. Há que ressaltar que, para essa discussão, adotei também o trabalho de Kalman (2005), que assim como o de Street (2001), aborda a relação entre letramento e identidades de gênero na perspectiva que encaminho a minha reflexão nesta tese.

Ainda com base na abordagem teórica especificada, na Seção 2.2., descrevo os dois modelos de letramento nos quais as pesquisas sobre a linguagem escrita podem ser agrupadas, segundo Street (1984, 1993): o Modelo Autônomo de Letramento (M.A.L.) e o Modelo Ideológico (M.I.L.). Na Seção 2.3., busco estabelecer um diálogo entre três perspectivas teóricas que embasam esta pesquisa: Letramento, Análise de Discurso Crítica (ADC) e Lingüística Sistêmico-funcional (LSF). Na quarta seção, procuro focalizar o ensino de Língua Portuguesa como uma prática de letramento escolar; portanto, uma prática social, pois os dados foram coletados em aulas desse conteúdo.

Na quinta e última Seção, a 2.5., considerando a relação entre letramento e construção identitária bem como o foco de minha pesquisa, discorro sobre as identidades sociais, segundo os trabalhos de Hall (2003), Giddens (2002a), Silva (2000), Castells (trad.,

⁴⁷ “Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts” (Barton e Hamilton, 1998).

2002), entre outros, e depois centro-me nas abordagens sobre identidades de gênero – voltando-me para as identidades das mulheres – como produto das práticas sociais e das relações de poder⁴⁸ que estão nessas práticas atravessadas. Para isso, dialogo com os trabalhos de Cameron (1992, 2006), Poynton (1989), Talbot (1998, 2006), Walsh (2001), Lazar (orga., 2005), Magalhães (1995, 2003, 2005a, 2005b), Holmes e Meyerhoff (orgs., 2006), entre outros.

2.1 Letramento como prática social

Na década de 1980, Street (1984) previa uma mudança de perspectiva nos estudos sobre letramento, que levaria a enfoques do letramento como um conjunto de práticas sociais relacionadas à escrita, em contextos específicos, para objetivos específicos (Kleiman, 1995; Street, org., 1993, 1995; Barton, 1994; Baynham, 1995; Barton e Hamilton, 1998; Barton *et al.* 2000; Martin-Jones e Jones org., 2000).

Street (1993) relata a diversidade de pesquisas surgidas na década de 1980, que passaram a investigar a interface entre práticas orais e escritas em funcionamento em contextos e situações específicos. Uma das principais tarefas dessas pesquisas, segundo Street (1993: 1), é voltar a atenção para as formas criativas e originais com as quais as pessoas transformam o letramento em seus próprios propósitos e interesses culturais.

Com base nessa perspectiva, Barton e Hamilton (1998: 3) argumentam:

letramento não reside somente nas cabeças das pessoas como um conjunto de habilidades (...), e também não reside só no papel, em forma de textos a serem analisados. Como toda atividade humana, o letramento é essencialmente social e está localizado na interação entre as pessoas⁴⁹.

Defendendo essa dimensão humana e social do letramento, Barton e Hamilton (op. cit.) propõem uma Teoria Social do Letramento, a qual foi desenvolvida, em seguida, na obra de Barton et al. (2000), intitulada *Situated Literacies*. Essa discussão iniciou-se em Barton (1994), na qual o autor trata o letramento contemporâneo dentro de uma estrutura metafórica chamada de “uma ecologia da linguagem escrita”. Nessa ‘metáfora ecológica’, o letramento é

⁴⁸ Ver Capítulo 1, Seção 1.3.

⁴⁹ Para Barton e Hamilton (1998: 3), “Literacy does not just reside in people’s heads as a set of skills (...), an it does not just reside on paper, captured as texts to be analysed. Like all human activity, literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people”.

visto como algo existente no ambiente diário de uma pessoa e, segundo ele declara: “as pessoas formam o ambiente e também são formadas por ele” numa grande cadeia de relações.

Na obra *Local Literacies*, a teoria do letramento como prática social é apresentada e organizada com base em seis proposições sobre a natureza do letramento (Barton e Hamilton, 1998: 7), as quais são desenvolvidas, depois, em *Situated Literacies*, de Barton, Hamilton e Ivanic (2000). São elas:

- 1) O letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais inferidas com base em eventos que são mediados por textos escritos.
- 2) Há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida.
- 3) As práticas de letramento são modeladas pelas instituições sociais e relações de poder, e determinados letramentos tornam-se mais dominantes, visíveis e influentes que outros.
- 4) As práticas de letramento têm propósitos e estão encaixadas em objetivos sociais mais amplos e em práticas culturais.
- 5) O letramento é historicamente situado.
- 6) As práticas de letramento mudam e novas práticas são freqüentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem e construção de sentidos informais (os letramentos são múltiplos e não necessariamente formais).

Essas proposições oportunizam um modo de conceituação e compreensão do letramento, situando-o na perspectiva de prática social, noção que possibilita uma forma valiosa de estabelecer relações entre as atividades de leitura e escrita e a construção das identidades. Em contextos escolares, por exemplo, que estão atravessados por várias formas de domínio, as professoras fazem coisas e suas atividades estão implicadas aos seus propósitos sociais, aos seus valores, às suas crenças, ao seu modo de ser.

Nessa perspectiva, o letramento deve ser considerado uma atividade social que pode ser descrita em termos de práticas que são atualizadas em eventos de letramento. Esses são dois conceitos importantes e sobre eles trato na subseção seguinte.

2.1.1 Eventos e práticas de letramento

De acordo com Barton (1994), o termo eventos de letramento é oriundo de Sociolinguística quando se refere aos eventos de fala. Para Heath (1983), eles são ocasiões em

que a escrita (e/ou leitura) é parte constitutiva das interações das/os participantes e de seus processos e estratégias interpretativas. Em outras palavras, são situações observáveis do dia-a-dia em que as palavras são usadas numa interação social concreta. Eles surgem de práticas e são formados por elas. Os eventos de letramento, portanto, estão contidos em práticas de letramento.

As *práticas de letramento*, por sua vez, são o que as pessoas fazem com o letramento (Barton, 1994; Barton e Hamilton, 1998; Scribner e Cole, 1981). Essas práticas não são unidades observáveis de comportamento. Elas envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais entre pessoas, dentro de grupos e comunidades (cf. Street, 1984; Barton e Hamilton, 1998: 6).

Por isso, não se deve confundi-lo com a alfabetização, que é considerada como um conhecimento adquirido individualmente, como a capacidade de ler e escrever. Uma pessoa pode não saber ler e escrever, porém faz uso da escrita, envolvendo-se em práticas sociais de leitura e escrita contextualizadas. Letrada/o é, então, aquela/e que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica essas atividades, respondendo às suas demandas sociais.

Para nós, que vivemos numa sociedade centrada na escrita, os eventos de letramento possuem grande importância social: quem não é 'letrada/o', normalmente é marginalizada/o. Por isso, segundo Kleiman (1995), o letramento é considerado um "conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder". As relações de poder, conforme salienta Street (1993), desempenham um papel central nas práticas de letramento. Essas, por sua vez, são moldadas por instituições sociais e relações de poder (cf. Barton e Hamilton, 1998: 8-11). Nessa perspectiva, para refletir sobre o valor simbólico e constitutivo da leitura e da escrita, em uma sociedade letrada, é preciso, conforme os Novos Estudos do Letramento (NEL), considerar que leitura e escrita só constituem sentido imersas nas práticas sociais do contexto social em geral e da cultura em particular, das quais são parte (Gee, 2000: 180). Em outras palavras, os modos habituais de utilização da leitura e da escrita de um dado contexto social, ou de uma cultura particular, constituem uma prática de letramento.

Barton (1994: 37), para dar conta do conceito de prática, aponta que "há padrões comuns de uso da leitura e da escrita em uma determinada situação. As pessoas trazem seu

conhecimento cultural para uma atividade. É útil referir-se a esses modos de uso do letramento como práticas de letramento”⁵⁰.

Nesse sentido, práticas são os modos, os valores, os conhecimentos associados às formas de ação das pessoas ou, como defende Street (2001), são os padrões sociais e culturais trazidos pelos sujeitos para os contextos em que estão situados.

As práticas são atualizadas por eventos, que são atividades particulares, envolvendo participantes, em que o letramento tem um papel – social e discursivo (cf. Barton, 1994: 37). Nos eventos, geralmente, há um texto escrito, ou textos, central(is) para a atividade em que se pode falar sobre o texto. Ou seja, as práticas de letramento tornam-se observáveis por eventos de letramento, que são episódios, com início e fim, que resultam de práticas e são formados por elas. Esse dado acentua a natureza do letramento como sempre existindo em um contexto social.

Práticas, eventos e textos constituem, portanto, a base dos estudos da Teoria Social do Letramento (Barton e Hamilton, 1998; Barton et al. orgs. 2000). Essa base pode ser assim esquematizada:



Os textos são parte essencial dos eventos de letramento e o estudo do letramento é particularmente um estudo de textos em que se investiga como eles são produzidos e utilizados. Estes três componentes, **práticas, eventos e textos**, fornecem a primeira proposição da Teoria Social do Letramento já apresentada, que traz uma visão do letramento “compreendido como um conjunto de práticas sociais, que são observáveis em eventos que são mediados pelos textos escritos” (Barton e Hamilton, 1998).

As pessoas têm valores, desejos, propósitos, consciência, crenças que estão relacionados com o letramento e que são responsáveis pelas suas ações nos eventos de letramento. É por isso que, nos eventos de letramento da sala de aula, é possível perceber como as professoras posicionam-se nesse contexto, que concepções e visões de mundo levam

⁵⁰ “There are common patterns in using reading and writing in a particular situation. People bring their cultural knowledge to an activity. It is useful to refer to these ways of using literacy practices” (Barton, 1994: 37).

para tais eventos e, neles, quais significados são construídos. Nesse sentido, os eventos de letramento podem configurar-se como um espaço de representação social da emancipação e resistência ou da submissão e da dominação. Dessa forma – considerando que as pessoas, no caso, as professoras, estão situadas em contextos de modernidade posterior, atravessados por relações de poder e de todo tipo de formas culturais de domínio – constroem-se, nas práticas e nos eventos de letramento, os discursos da regulação e da transformação, definindo as posições identitárias. Por esse motivo, é pertinente abrir a seção a seguir para tratar do modelo autônomo de letramento e do projeto ideológico de letramento (Street, 1984, 1993).

2.2 Os modelos de letramento

Segundo Street (1984, 1993), as pesquisas sobre a linguagem escrita podem ser agrupadas em dois modelos: o Modelo Autônomo de Letramento (M.A.L.) e o Modelo Ideológico de Letramento (M.I.L.). Descrevo, portanto, esses dois modelos.

2.2.1 O Modelo Autônomo de Letramento (M.A.L)

O Modelo Autônomo de Letramento (Street, 1984) é uma concepção de práticas de leitura e de escrita desvinculadas do contexto social, ou seja, essas práticas não levam em consideração fatores e contextos sociais de sua produção e interpretação. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita são consideradas blocos completos em si mesmos, sem conexão com contextos externos a elas, podendo ser interpretadas independente do seu contexto de produção; algo independente, em cujas práticas são valorizados o ato cognitivo em si e as competências de ler e escrever, reforçando a divisão das pessoas envolvidas em dois grupos: o das letradas (consideradas superiores e dominantes) e iletradas (inferiores e dominadas). A divisão das pessoas nesses dois grupos, ou a separação das formas de comunicação oral e escrita, é o principal dogma dessa corrente.

O letramento é compreendido, então, nessa perspectiva, como fenômeno isolado, como habilidade puramente dicotômica e técnica, centrada no indivíduo. Assim, a aprendizagem passa a ser vista somente sob o ângulo de teorias cognitivas, focalizando os aspectos mentais dos sujeitos.

Pode-se dizer que é uma posição preconceituosa, pois mantém a divisão, separa a oralidade da escrita, não privilegia a interação ou troca entre as pessoas, visa a processos cognitivos individuais, favorece a autonomia das instituições, que oferecem uma única forma de letramento ligado à escolarização e ao desenvolvimento lógico e abstrato e posiciona indivíduos na sociedade dentro de uma relação de poder, rotulando-os como primitivos ou avançados, pré-lógicos ou lógicos. Além disso, esse modelo distancia as pessoas da linguagem, ressaltando os aspectos formais da mesma e estabelecendo fronteiras entre o certo e o errado; veicula, de modo consciente ou não, ideologias que naturalizam/reproduzem valores para a manutenção do *status quo* e da ordem social.

Como as/os educandas/os não são levadas/os a ter uma consciência crítica, por meio da aplicação desse modelo, as ideologias dominantes não são por elas/eles questionadas e contestadas. Assim, naturalizam-se crenças e valores que mantêm uma realidade social de caráter hegemônico. Como, ainda, as pressuposições ideológicas desse modelo são obstáculos à conscientização crítica do usuário da linguagem, o ciclo de enfraquecimento do sujeito é perpetuado.

Enfim, longe de ser neutro, como o consideram alguns de seus defensores, esse modelo é 'partidário'. Por isso, Street (1984) critica sua provável neutralidade por ser, ela mesma, ideológica, pois mascara as relações de poder existentes. Em virtude dessas significativas limitações, esse pesquisador desenvolveu o Modelo Ideológico de Letramento, que buscou adotar uma perspectiva mais crítica e culturalmente relativa ao uso da escrita.

2.2.2 O Modelo Ideológico de Letramento

Segundo essa proposta de Street (1984), a linguagem escrita é uma prática social marcada por relações de poder, portanto, ideológica, e ligada a interesses políticos e econômicos. Por conseguinte, os aspectos sociais ligados à classe, ao gênero social, à etnia e aos grupos etários em relações de poder e presentes nas práticas discursivas devem ser considerados e analisados criticamente, pois as práticas sociais de linguagem são mantidas pela ideologia a serviço da dominação.

O Modelo Ideológico de Letramento considera as práticas de letramento intrinsecamente ligadas às estruturas sociais e ideológicas. O letramento, portanto, é entendido como prática social. Como aponta Street (1984), nessa perspectiva de letramento, a produção de significados que envolvem a escrita, em um determinado grupo social, dependerá

dos contextos sociais desse grupo e dos processos de interação em que ele está situado. Tudo o que os sujeitos podem produzir no contexto da escola, por exemplo, depende da cultura na qual estão situados e da posição que ocupam na sociedade, o que está associado às suas identidades. A leitura e a escrita não podem, portanto, ser consideradas de maneira mecânica e dicotômica. O letramento é compreendido de forma plural. Isso significa que, considerando a diversidade de práticas sociais, o letramento situa-se em vários domínios da vida contemporânea (Barton e Hamilton, 1998). Além disso, ele se abre à interlocução com outras práticas, inclusive à prática identitária, estabelecendo com elas uma relação dialética.

O ‘modelo’ ideológico de Letramento reconhece que o letramento varia de acordo com o contexto e que seus significados não são apenas ‘individuais’ ou ‘cognitivos’, mas derivados de processos culturais (op. cit). Dessa forma, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem das instituições em que ela tiver sido adquirida; daí se falar em **letramentos** (no plural), dos quais o letramento escolar é apenas um tipo.

Ao contrário do Modelo Autônomo de Letramento, o ‘modelo’ ideológico não separa a oralidade e a escrita. Nessa perspectiva, tanto a linguagem oral como a escrita mesclam-se nos diversos domínios institucionais para questionar as relações de poder. Esse ‘modelo’ trabalha com práticas de letramento num processo de socialização do indivíduo, no qual as práticas discursivas acontecem, não só na instituição escolar, mas em todo e qualquer contexto no qual o indivíduo possa interagir provocando mudanças nas práticas sociais; e esse deve ser o principal objetivo de toda e qualquer proposta educativa: usar a linguagem no desenvolvimento da capacidade crítica que leve às mudanças sociais necessárias para uma sociedade realmente democrática.

As principais distinções entre esses dois modelos de letramento podem ser esquematizadas e sintetizadas como no quadro a seguir, de acordo com Street (1984, 1993):

MODELO AUTÔNOMO	‘MODELO’ IDEOLÓGICO
O letramento é visto como uma tecnologia neutra.	Os letramentos estão profundamente imbricados em seus contextos socioculturais e, como todas as tecnologias, são produtos, carregados de valor, de processos sociais e políticos.
A pesquisa enfoca apenas processos cognitivos. É reconhecida como objetiva e politicamente neutra. Preocupa-se particularmente com o desenvolvimento da racionalidade e da	A pesquisa enfoca as práticas e relações sociais nas quais o letramento esteja envolvido. É socialmente situada e carregada de valor. A ênfase encontra-se nos diferentes tipos de letramento em diferentes contextos

lógica, e presume-se que as conseqüências mentais do letramento sejam universais.	socio-históricos.
Grande divisão: pessoas letradas (superiores, melhores) X iletradas (inferiores, piores) / oralidade X escrita. Diferenciação social.	A distinção entre letradas/os e iletradas/os só pode ser compreendida quando posicionada ao lado de uma grande variedade de outras identidades sociais. E, ainda, ser iletrada/o não é necessariamente visto como uma desvantagem. A fala e a escrita estão intrinsecamente interpenetradas.

Contrariando a perspectiva do modelo autônomo, nesta pesquisa, defendo um projeto de letramento como prática social, profundamente relacionado à noção de cultura, de contexto social. Sendo compreendido como um conjunto de práticas sociais (Barton e Hamilton, 1998), o letramento está interconectado, dialeticamente, a outros elementos da vida social, como as identidades, desse modo, moldando-os e sendo por eles moldado. O letramento na sala de aula, portanto, envolve questões relacionadas à construção das identidades.

Cabe destacar, no entanto, o meu questionamento em relação ao termo ‘modelo’ aplicado a Modelo ideológico de Letramento, por Street (1984). Entende-se por modelo o que está pronto, definido. Contudo, a abordagem de Street está relacionada às práticas sociais, que não são fixas e que pressupõem mudanças. Além disso, essa abordagem leva em consideração os sujeitos, com seu potencial criativo e reflexivo, que estão sempre em movimento.

2.3 Letramento, Análise de Discurso Crítica e Lingüística Sistêmico-funcional

Segundo Fairclough (trad., 2001), a prática da linguagem é ação de uso da linguagem. Para ele, prática pode ser definida como exemplos reais de pessoas fazendo, dizendo ou escrevendo coisas; o que significa que prática é sempre ação. E, assim, o letramento é uma prática de linguagem – e, portanto, social – porque as práticas de letramento são sempre uma forma de ação sobre o mundo e sobre as/os outras/os, pela linguagem.

As práticas de letramento têm, em uma sociedade, determinadas características, por ter um modo particular de se realizar, tanto na sociedade como um todo, como nos seus diversos domínios, no caso particular, a escola. Nesse contexto, o ensino é constituído por práticas que se configuram de determinados sentidos.

Atualmente, conforme salienta Barton (1994), já não se pode falar de *letramento*, mas sim de *letramentos*, pois diferentes letramentos estão associados a múltiplos domínios da

vida em diversos níveis ou situações, numa forma de interação entre as pessoas. Da mesma forma, Street (1984, 1993, 1995) destaca a multiplicidade de letramentos existentes, que variam conforme a agência de difusão (governo, escola, igreja, família).

O letramento, na sua perspectiva crítica, está associado, portanto, à vida social, à interação entre as pessoas e os vários domínios da vida contemporânea. Desse modo, como reconhece Magalhães (1995), essa abordagem está intimamente imbricada às premícias da ADC e, por isso, tal autora (*op. cit.*) propõe a articulação dessas perspectivas teóricas, introduzindo os termos *práticas discursivas de letramento* e *eventos discursivos de letramento*. Essas práticas são definidas por Magalhães (*op. cit.*: 205) como “matrizes históricas que determinam a produção e a interpretação de instâncias concretas de textos falados ou escritos com emissores e receptores concretos”. Segundo a autora, essas práticas “têm caráter institucional ou comunitário e constituem identidades, valores e crenças mediados pelo meio escrito” (*idem, ibidem*).

Dessa forma, a pesquisadora estabelece uma relação entre o ‘Modelo’ Ideológico de Letramento e a Análise de Discurso Crítica, visando a práticas sociais concretas, fortalecedoras e transformadoras entre pessoas até então marginalizadas, sobretudo por não dominarem a leitura e a escrita no seu dia-a-dia. Assim, o letramento ideológico pode contribuir para uma nova prática de ensino que leve alunas e alunos a terem uma visão crítica da realidade, fortalecendo suas identidades como indivíduos e como grupo. Da mesma forma, assumir o letramento ideológico significa, por parte das/os professoras/es, adquirir consciência sobre o letramento e seus significados, o que está associado à construção de suas identidades, pois, como afirma Fairclough (*trad., 2001*), novo poder é dado aos sujeitos quando incorporam as novas práticas discursivas no seu dia-a-dia.

Como a ADC é uma abordagem teórica que concebe o discurso como prática social, não pode ser desenvolvida como algo isolado ou fora de um contexto. Assim, adotando o suporte teórico da ADC, foi possível fazer uma ligação com o Modelo Ideológico de letramento (Street, 1984, 1993), que enfatiza o processo de socialização dos seus participantes na construção das práticas discursivas de letramento, desmistificando a grande separação entre oralidade e escrita e, como consequência, entre letrados/as e iletrados/as.

Enfim, tanto a abordagem ideológica de letramento como a Análise de Discurso Crítica concebem a escrita ligada a contextos institucionais específicos e reconhecem a linguagem como prática social, atravessada por relações de poder e ideologia. Em ambos campos teóricos, observa-se a relação entre eventos e práticas sociais.

Os Novos Estudos do Letramento – em que está filiada a abordagem ideológica de letramento –, portanto, orientam seu foco de interesse para os processos interacionais existentes entre os sujeitos, passando a defender projetos de letramento ligados a interesses e propósitos particulares, relacionados ao contexto social das pessoas nele situadas. Desse modo, aos/às atuais pesquisadores e pesquisadoras da área, é relevante analisar a “variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (Street, 1993: 7), com o intuito de desnaturalizar práticas hegemônicas e valorizar os saberes das pessoas em suas comunidades (Street, 1984). Nesse sentido, conforme Baynham (1995: 1), “investigar o letramento como uma ‘atividade humana concreta’, envolve não somente o que as pessoas fazem com o letramento, mas também o que elas concluem do que fazem, os valores que são aplicados e as ideologias que o cercam”. Envolve os propósitos sociais nos contextos de uso.

O letramento aborda os modos culturais de uso da linguagem que incluem valores, crenças, sentimentos, relações sociais representados por meio de ideologias e identidades, questões que, como sugerem Street (1995) e Barton e Hamilton (1998), são inseparáveis das relações de poder. Essa perspectiva encontra-se com a reflexão de Fairclough (2003a: 25), para quem as práticas é que articulam elementos discursivos com outros não discursivos, por exemplo, o poder.

A compreensão de conexão entre o letramento e as relações sociais é reafirmada por Street (1993: 7) que defende as práticas de letramento “inextricavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder na sociedade”⁵¹. Para reforçar essa perspectiva, esse mesmo autor (*op. cit.*, p. 13) afirma que o modo pelo qual as atividades são situadas nas instituições está implicado com outros processos mais amplos, sociais, econômicos, políticos e culturais. O letramento, portanto, exerce uma função social. A professora, por exemplo, ao assumir um discurso voltado para práticas emancipatórias, adota uma posição de resistência. Assim, posicionando-se na crítica de uma prática de letramento situada no discurso das práticas hegemônicas, inscreve-se na luta pelas transformações das práticas sociais. Ela interrompe, nas palavras de Signorini (1998: 16), “o ciclo de reprodução e legitimação de significados sociais”.

É seguindo essa perspectiva que os Novos Estudos de Letramento assumem o conceito de letramento como um conjunto de práticas sociais abertas à investigação sobre a natureza da cultura, do poder, das relações sociais e das ideologias no mundo contemporâneo (Street., 1984, 1993). Isso implica o reconhecimento das características ideológicas das

⁵¹ “Literacy practices are unextricably linked to cultural and power structures in society” (Street, 1993: 7).

diferentes práticas de letramento existentes nas sociedades. Implica também o reconhecimento de que o letramento não está circunscrito apenas à linguagem verbal, pois essa modalidade abre espaço para a comunicação não-verbal e as imagens visuais. Dessa maneira, não se pode desconsiderar, nesta pesquisa, como os sujeitos são afetados pelas novas possibilidades, pelas diversidades de usos de linguagem na sala de aula, que são acarretadas pelas transformações contemporâneas.

Entendo que é também muito pertinente estabelecer um diálogo entre a Teoria Social do Letramento e os pressupostos da Análise de Discurso Crítica e da Lingüística Sistêmico-funcional para a investigação de como determinados usos da linguagem escrita e oral nas instituições camuflam posições ideológicas por meio de palavras aparentemente neutras (Ivanic, 1998; Janks e Ivanic, 1992) e constroem posições de autoridade.

A visão social do letramento é um fundamento para a análise crítica dos diversos letramentos. Por meio desse trabalho, pode-se possibilitar às/aos alunas/os desvelar os sentidos construídos nas entrelinhas e no entorno dos textos.

Baynham (1995: 116) defende que a visão do letramento como prática social precisa ser complementada por uma análise lingüística do letramento como texto e como prática textual, baseada em uma teoria que leve em conta o contexto, pois o letramento é contextualizado. Assim sendo, ele é restringido e moldado pelo contexto, da mesma forma que o molda.

Para esse fim, considero que a Lingüística Sistêmico-funcional pode ser uma ferramenta eficaz para essa análise, porque relaciona linguagem, contexto e uso.

Os estudos do letramento como prática social, como é o caso da presente pesquisa, defendem que a linguagem verbal, a comunicação não-verbal e as imagens visuais só fazem sentido quando estudadas no contexto das práticas sociais e culturais das quais fazem parte, e que as questões de letramento (seus usos, efeitos e significados) devem ser respondidas mediante um dado contexto social, pois, como argumentam Barton e Hamilton (1998), o contexto social exerce papel fundamental na leitura e na escrita, visto que a língua somente é produzida ou interpretada em contextos sociais. É nesse sentido que a discussão desta pesquisa está relacionada aos aspectos socioculturais e às estruturas de poder, pois as relações de poder e hegemonia, bem como as ideologias, atravessam as práticas e os eventos de letramento, construindo identidades.

2.4 O ensino de Língua Portuguesa (LP): uma prática social de letramento escolar

Como parte dos dados foram coletados em aulas de Língua Portuguesa, considero importante tecer, nesta seção, algumas considerações sobre a prática social de ensino da Língua Portuguesa. Prática essa que é entremeada ideologicamente por ordens de discurso da instituição escolar, do discurso oficial da educação e, ainda, da expectativa social em relação a esse ensino.

Enquanto prática social de letramento, o ensino de Língua Portuguesa não é diretamente observável por unidades de comportamento (cf. Street, 1993:12), pois sua significação está imbuída de sentimentos, valores, atitudes e relações sociais (cf. Barton e Hamilton, 1998: 6), que formam um conjunto de fatores de naturezas diferentes.

Essa prática está imersa em práticas sociais mais amplas, constituídas, em parte, por atividades lingüísticas particulares conforme cada domínio da sociedade. Dessas práticas, o letramento escolar é apenas uma, mas, de acordo com Barton e Hamilton (1998), é dominante.

Nessas práticas sociais, esse letramento contribui para construir identidades sociais, atividades materiais, discursos, fenômenos mentais⁵², e, também, dialeticamente, é construído por esses elementos (cf. Barton, Hamilton e Ivanič, 2000). Portanto, o processo de letramento não pode ser considerado desvincilhado do contexto e da prática social de que faz parte.

Considerando o contexto escolar, no qual se realiza a prática social de ensino de Língua Portuguesa, ele é moldado por uma estrutura que determina como o espaço e o tempo são divididos, quantos sujeitos participam de determinado evento de letramento, quais papéis são desempenhados pelos atores sociais, quais atividades são desenvolvidas, como são e a partir de quais recursos didáticos. Com relação a esses, ainda predominam como recursos primeiros o livro didático, o quadro e o giz. Nos eventos de letramento, aulas de LP, é o/a professor/a quem controla como os textos são lidos, interpretados e usados. Nesse sentido, a priorização de determinados gêneros para a leitura e a escrita e o modo como a aula é conduzida determinam as leituras construídas pelos/as alunos/as.

Conseqüentemente, o ensino de Língua Portuguesa, que se realiza com certos eventos de leitura e escrita, contribui para a constituição de modos de agir, de representar e de ser, o que pode ser relacionado ao tripé da obra de Fairclough (2003a): gêneros, discursos e estilos.

⁵² Esses são os momentos das práticas sociais, de acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999).

Esse ensino direciona e molda os sentidos que as/os alunas/os constroem do mundo, das/os outras/os e de si mesmas/os. Se na escola, nas aulas de Língua Portuguesa, é privilegiado o ensino da gramática tradicional sem que haja, simultaneamente, uma conscientização crítica da linguagem representada nesse material, os gêneros, discursos e estilos não são problematizados e são construídos/as cidadãos/ãs pouco ou nada críticos/as a respeito da realidade. Da mesma forma, se predominam trocas em que o/a professor/a pergunta e o/a estudante responde, a emancipação dos sujeitos fica em um plano quase inatingível.

É necessário que os/as professores/as entendam o ensino de Língua Portuguesa como uma prática social de letramento que pode ser associada a práticas de letramento de outros domínios sociais para que o letramento escolar não se distancie do que acontece nas práticas de letramento não-escolares. É preciso ainda que compreendamos a escola como um lugar específico de letramento, que tem um papel importante e particular em uma sociedade letrada na construção de sujeitos capazes de pensar criticamente a realidade, de promover mudanças sociais, minimizando as desigualdades, e de problematizar as diferenças e as representações identitárias construídas nos diferentes textos que circulam na sociedade.

A prática de letramento escolar, sem dúvida, atua diretamente na construção das identidades sociais e de gênero. É sobre isso que discorro na próxima seção.

2.5 As identidades sociais e de gênero

A discussão sobre as identidades está imbricada aos estudos da ADC, segundo a qual um dos efeitos constitutivos do discurso é o de contribuir para a construção de identidades sociais. Como acentuam Shotter e Gergen, (1989: ix, *apud*. Moita Lopes, 2002: 32), “as pessoas têm suas identidades construídas de acordo com o modo através do qual se vinculam a um discurso – no seu próprio e nos discursos dos outros”.

Essa discussão tem despertado interesse de um número elevado de estudiosos de diferentes espaços geográficos. Esses estudiosos entendem que a emergência das questões identitárias está associada às intensas mudanças sociais, culturais e econômicas, características da modernidade posterior, que provocam rupturas nas estruturas antes estáveis. Tais transformações abalam os sentidos de referência que permitiam ao indivíduo posições de estabilidade. Essa situação exige, portanto, a discussão sobre as identidades, sendo o

pressuposto que as identidades pós-modernas estão sendo descentradas, deslocadas, fragmentadas (Hall, trad., 2003).

Portanto, nesse período, marcado, entre outros fatores, pela velocidade das transformações, a compressão tempo-espço e a ruptura com a organização social de épocas precedentes (Giddens, 2002a), é relevante examinar, nesta pesquisa, as mudanças das práticas sociais, investigando as identidades de gênero, com foco nas vozes femininas que se posicionam e são posicionadas em meio a essas mudanças, como sujeitos de práticas e eventos de letramento escolar.

Afetadas por essas mudanças, as identidades, antes consideradas fixas e imutáveis, tornaram-se fluidas e desestabilizadas. Isso porque as identidades são construídas histórica e socialmente e estão sempre num estado de fluxo (Rajagopalan, 1998; Hall, 2003). Como argumenta Hall (op. cit.), devemos pensar as identidades como uma produção que nunca cessa. Elas estão sempre em processo, construídas dentro e fora da representação. Nessa perspectiva, para Holmes e Meyerhoff (2006: 11), as identidades de gênero devem ser consideradas “como um construto social em vez de uma categoria social ‘dada’ para a qual as pessoas estão designadas. O gênero é tratado como a realização e o produto da interação social”⁵³.

Castells (trad., 2002) concorda que toda e qualquer identidade é construída, mas destaca que é fundamental que se investigue como, a partir de quê, por quem e para quê, pois as identidades podem ser construídas e cristalizadas com propósitos de dominação ou de resistência à dominação. Para essa investigação, considero que a ADC e a LSF são muito úteis, pois podem desvelar as ideologias subjacentes às escolhas lingüísticas e discursivas que contribuem para essa construção.

A construção de identidades é histórica e se faz incessantemente porque as pessoas, as coisas, os discursos e os eventos estão em constante mudança, pois não são fixos. Nesse sentido, os contextos em que as identidades estão situadas podem configurar-se em um espaço de mudanças. Isso significa que os sujeitos, envolvidos no processo de ação do/no mundo, construindo por meio da linguagem os significados do mundo, podem configurar-se agentes da transformação social. Isso implica uma relação de tensão, pois é o discurso formado por relações de poder e investido de ideologias (Fairclough, trad., 2001).

Entretanto, a qualquer momento da interação, pode haver negociações, (re)posicionamentos e inclusive a construção de novas identidades, confirmando Hall (trad.,

⁵³ “(...) as a social construct rather than a ‘given’ social category to which people are assigned. Gender is treated as the accomplishment and product of social interaction” (Holmes e Meyerhoff, 2006: 11).

2003: 7): “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades”. Tal situação é provocada pelo processo de intervenção e mudanças que estão ocorrendo nas sociedades contemporâneas em âmbito global, local e pessoal. Esse processo, relacionado às transformações econômicas e culturais contemporâneas (Giddens, 2002a; Harvey, trad., 2002), vem redefinindo os sistemas sociais e, conseqüentemente, as identidades.

Nesse novo cenário, as identidades encontram-se em crise, o que faz com que se configure, como assegura Giddens (2002a), um novo sentido de identidade, ou, como aponta Magalhães (1995, 2003, 2005a), a coexistência de ‘velhas’ e ‘novas’ identidades, indicando identidades em conflito.

Na sua discussão sobre as identidades, Fairclough (2003a) discorre sobre as identidades sociais e as pessoais⁵⁴, as quais estão numa relação dialética. Segundo esse autor, a identidade pessoal diz respeito à personalidade e a identidade social depende das circunstâncias sociais em que as pessoas nascem, quando já são posicionadas em condições que não dependem de suas escolhas. A transformação dos limites dessas posições depende da reflexividade das pessoas. A reflexividade, portanto, está relacionada à capacidade de o sujeito refletir sobre suas práticas, seu mundo social e se reposicionar, pois a reflexão pode conduzir à mudança. Essa idéia implica o conceito de reflexividade defendido por Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003a), que tem por base as noções apontadas por Giddens (2002a)⁵⁵.

As pessoas podem apresentar diversas identidades, em conformidade com os contextos dos quais participam, nos quais há diferentes restrições sociais e expectativas, e essas identidades podem estar em conflito (cf. Woodward, 2004). A reflexividade das pessoas pode também ajudá-las a minimizar esse conflito e a analisar criticamente a influência dos contextos diversos na sua construção identitária, pois, como defendem Chouliaraki e Fairclough (1999: 22), “as práticas sempre têm uma dimensão reflexiva: as pessoas sempre geram representações daquilo que fazem como parte daquilo que elas fazem”⁵⁶. Nessa perspectiva, de acordo com Lazar (2005), a necessidade de ser reflexiva/o é importante porque às vezes as feministas podem perpetuar em vez de subverter as desigualdades que elas tentam eliminar.

⁵⁴ Ver Capítulo 1, Seção 1.2.2.

⁵⁵ Ver Capítulo 1, Seção 1.2.2.

⁵⁶ “Practices always have a reflexive dimension: people always generate representations of what they do as part of what they do” (Chouliaraki e Fairclough, 1999: 22).

Na vida social, portanto, a reflexividade é um aspecto de grande relevância, posto que está associada à dominação e à resistência assim como à capacidade ou a incapacidade de agência dos sujeitos (Chouliaraki e Fairclough, 1999), que se encontram num ‘mundo em descontrole’ (Giddens, 2002b). De acordo com Giddens (2002a: 242), sofrendo os impactos das mudanças que ocorrem nas sociedades contemporâneas, as identidades vivenciam o “desenraizamento de relações sociais de seus contextos sociais e sua recombinação por meio de distâncias temporais/espaciais não definidas”. Nesse sentido, elas participam de um universo de mudanças constantes, de deslocamentos, de dispersões, de descontinuidades. As identidades na contemporaneidade, portanto, são deslocadas em função da diversidade dos sistemas de significação e de referência.

É, então, nesse cenário, de mobilidade e de transformação, que os discursos, como defende Fairclough (trad., 2001), não apenas refletem ou representam identidades e relações sociais; eles as constroem ou as constituem, sendo, portanto, representação, ação e identificação (Fairclough, 2003a). Dessa maneira, investigar o discurso, com base nessa perspectiva, é analisar como as/os participantes estão agindo no mundo e construindo a sua realidade social e a si mesmas/os.

Desse modo, não se pode deixar de reconhecer a inter-relação discurso e identidade, devido ao pressuposto de que as identidades são construídas nas interações, que, como fenômeno sociocultural, configuram-se como um instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos. Nesse sentido, os sujeitos aprendem a ser o que são na interação da qual participam (Castells, trad., 2002; Silva, 2000). Assim, a construção das identidades implica a interação entre os sujeitos agindo em práticas sociais nas quais estão posicionados.

2.5.1 A construção identitária e o letramento

A modernidade posterior anuncia uma nova ordem do discurso em que os sujeitos emergem caracterizados por uma identidade híbrida, pois são afetados por inúmeras influências que marcam a vida social, pois, como afirma Giddens (2002a: 5), “para o bem ou para o mal, somos impelidos rumo a uma nova ordem global que ninguém compreende plenamente, mas cujos efeitos se fazem sentir sobre todos nós: a globalização”⁵⁷. Essa

⁵⁷ Para Hall (2003: 71), “(...) a globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tomando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectada”.

alteração global, segundo Vieira (2005: 209), “não é apenas um fenômeno externo, ao contrário, influencia aspectos da intimidade dos sujeitos, modificando vidas e o modo de ser de cada um deles”, o que faz também com que se modifiquem as relações sociais. Isso implica,

dificuldades para a definição identitária em geral e, em particular, para o gênero feminino e, mesmo que as identidades estejam em contínua construção e, por mais rápido que seja esse processo, existe descompasso em relação a essa mudança e à evolução global que dificultarão a construção identitária da mulher da pós modernidade (idem, ibidem).

As mulheres contemporâneas encontram dificuldades para construir uma nova identidade, para assegurar o seu lugar social, pois “a distribuição dos recursos simbólicos é interconectada com as relações de poder derivadas de um contexto histórico profundamente afetado por desigualdades sociais de gênero, classe social, etnia e raça” (Magalhães, 2005b: 108).

Nessa perspectiva, surgem vários estudos que abordam diferentes aspectos dessa dificuldade, enfatizando os pontos de manutenção de uma posição identitária feminina, que se encontra veiculada aos valores da hegemonia masculina, estando, ainda hoje, sob o controle de um discurso de dominação. Nesses estudos, anunciam-se também os aspectos de mudanças, que vêm redefinindo o perfil das mulheres e inaugurando um novo espaço social a elas dirigido.

Os estudos de Cameron (1992, 2006), Woods e Hammersley (1993), Magalhães (1995, 2003, 2005a, 2005b), Walsh (2001), Lazar (2005), Talbot (1998, 2006), Holmes e Meyerhoff (2006), entre outros, são significativos para a discussão sobre as identidades de gênero, especialmente no que se refere à construção identitária da mulher.

O estudo de Cameron (1992a), focalizando as relações entre a linguagem e o feminismo, procura mostrar que os usos que fazemos da linguagem podem produzir diferentes efeitos, como oprimir e fortalecer. Podem produzir novos significados, capazes de produzir mudanças, pois a autora (op. cit.) defende o caráter de instabilidade do mundo. Cameron (op. cit.) também discute sobre os recursos lingüísticos que foram a nós mulheres negados e usados contra nós durante anos.

Nessa mesma perspectiva, Talbot (1998) também traz uma reflexão sobre linguagem e feminismo. Para essa autora (op. cit.: 15), a importância da linguagem para as feministas baseia-se na seguinte concepção:

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.

Também, nesse estudo, Talbot (1998) defende a noção de gênero como construído e aprendido socialmente, o que, como ela argumenta, distingue do conceito de sexo, que é uma categoria binária, fundamentada na biologia. Contudo, Talbot (op. cit.) apresenta a posição crítica de que, para justificar e naturalizar relações de desigualdades entre homens e mulheres na sociedade, muitas vezes, explicações biológicas são postas. Todavia, como ela defende que as pessoas não são passivas frente aos vários discursos que as dominam, tais explicações não são sempre incontestáveis.

Essa mesma noção de gênero é apresentada em um estudo posterior de Talbot (2006). Nesse estudo, ela contesta a visão de “gênero pensado em termos de categorias bipolares”, defendendo que tal visão está associada à forte tendência de estereotipar gêneros. Para essa autora, “os estereótipos envolvem uma tendência reducionista. Estereotipar alguém é interpretar seu comportamento, sua personalidade com base a um conjunto de atribuições de senso comum que são aplicadas a todo um grupo” (op. cit. 2006: 468). Nessa perspectiva, a autora, ainda continua discutindo que “como uma prática representacional, a estereotipização envolve simplificação, redução e naturalização” (idem: 470).

Talbot (idem) ainda relaciona estereótipos de gênero e ideologias de gênero. Para ela, os estereótipos de gênero estão intimamente associados às ideologias de gênero, além de dar suporte a elas. Como argumenta essa autora, “os estereótipos de gênero, relacionados às ideologias de gênero, reproduzem diferenças naturalizadas de gênero. Assim, elas funcionam para sustentar a dominação masculina hegemônica e a subordinação feminina” (op. cit.: 472).

A obra organizada por Woods e Hammersley (1993) reúne alguns trabalhos que discutem as experiências de meninas na escola e o papel dos diferentes gêneros e etnias no ambiente escolar. Eles nos mostram que professoras/es e alunas/os têm imagens estereotipadas em relação aos destinos dos garotos e das garotas e às suas habilidades com diferentes disciplinas escolares.

Magalhães (1995, 2003, 2005a) também tem contribuído muito para o avanço dos estudos sobre gênero social. Sob a perspectiva da Análise de Discurso Crítica, a autora, em diversos trabalhos, analisa as identidades de gênero em diferentes gêneros discursivos. Ela identifica a existência de uma tensão entre dois discursos: o discurso de controle e o discurso

de emancipação que coexistem nos discursos sobre a mulher. O discurso de controle é definido por Magalhães (2003: 35) “como aquele subjacente aos textos em que a mulher não possui um lugar social próprio, não podendo assim ser autora de sua fala”. Já o discurso de emancipação, associado às conquistas do movimento feminista, é responsável pela delimitação de um lugar social próprio para a mulher (idem, *ibidem*). Segundo Janks e Ivanič (1992: 305-331), o discurso torna-se emancipatório quando rompe o ciclo de reprodução dos padrões de dominação manifestando práticas fortalecedoras e eliminando posições de desvantagens para o sujeito que deixa de ser agente na interação com seus interlocutores.

Magalhães observa, em suas pesquisas, que por trás do discurso de emancipação ainda pode ser percebido um discurso de controle, fruto da sociedade tradicional. As mulheres mantêm um discurso de controle (Magalhães, 1995, 2003, 2005a) que as conserva na representação social da submissão e do silenciamento⁵⁸, posições que estão associadas à opressão das mulheres e que denunciam a ausência da reflexividade⁵⁹ por parte dessas.

Poynton (1989) aponta que a construção da identidade da mulher submissa começa assim que ela nasce. A professora, quando se mantém presa ao paradigma da submissão, posiciona-se nos contextos da sala de aula reproduzindo a voz da instituição. É o silêncio velado. Muitas professoras silenciam-se mediante a voz institucional e a ela se submetem. Ainda que direcionem eventos de letramento, neles elas não ocupam o seu lugar de fala (Magalhães, 1995, 2003). Essa prerrogativa reporta-me à reflexão de Louro (2004: 89):

ainda que os agentes de ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino – não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se construíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação ‘científicos’ e válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos.

Defendo que já houve mudanças em relação a esse quadro. No cenário das instituições educacionais, muitas mulheres apontam como agentes. Contudo, Cameron (1992) argumenta que ainda é comum as práticas femininas serem definidas à luz das práticas masculinas. Segundo essa autora (*op. cit.*), ainda são os homens um grupo considerado “implicitamente como a norma. Isso logo faz com que o comportamento lingüístico ‘desviante’ da mulher seja explicado em termos estereotipados e sexistas”. Cameron (2006: 452) defende que muitas das representações de gênero e linguagem existentes ajudam a

⁵⁸ Ver Capítulo 1, Seção 1.1.

⁵⁹ Ver Capítulo 1, Seção 1.1.

naturalizar a noção de oposição entre os sexos e, em muitos casos, ajudam também a naturalizar hierarquias de gênero. Para a autora, essa noção está relacionada às ‘ideologias da linguagem’. Esse termo, segundo a autora, “é geralmente usado (...) para referir-se ao conjunto de representações por meio das quais a linguagem é encaixada com significados culturais em certa comunidade” (idem: 448).

Holmes (2005) contribui com essa discussão ao apresentar uma pesquisa com o seguinte resultado: embora as mulheres estejam ocupando posições de poder no local de trabalho, a elas não é permitido deslocar-se de estereótipos femininos já naturalizados, não lhes cabendo, no exercício de sua atividade, posicionar-se discursivamente conforme padrões que são apenas aceitáveis para os homens.

Essa visão reducionista, que eleva o homem à condição de parâmetro em relação à mulher, é uma forma de naturalizar a desigualdade entre os gêneros sociais, pois tal visão implica a restrição da mulher a uma situação de desqualificação e preconceito. É uma maneira de manter a mulher presa a práticas hegemônicas em que estereótipos femininos ocupam lugar privilegiado. Em contrapartida, essa relação social, com assimetria entre as identidades de gênero, configura-se, nesses tempos de modernidade posterior, como uma forma impulsora de luta pela emancipação, de reação contra o discurso de dominação masculina (Bourdieu, trad., 1999), pois, conforme Talbot (1998) e Walsh (2001), as mulheres não são passivamente posicionadas em relação aos constrangimentos institucionais e discursivos que nelas operam.

Também Lazar (2005) defende uma perspectiva de mudança na relação entre as identidades de gênero. Essa autora defende a prática do discurso feminino como fonte de resistência e contestação de uma ordem social que “sistematicamente privilegia homens como um grupo social e retira vantagens, exclui e enfraquece as mulheres como grupo social (idem, p. 5), pois, defende essa autora “a visão de discurso como um contexto de lutas onde forças de (re)produção e contestação social são confrontadas” (idem, 4).

Resistir aos discursos de dominação masculina (Bourdieu, trad., 1999), contestá-los é uma forma de luta. É uma forma de rompimento com as regulações sociais e os usos da linguagem que moldam as práticas femininas. É reflexão e mudança. São os sujeitos comuns – as professoras – tornando-se donos de suas vozes, incluindo, nas práticas e nos eventos de letramento, seus valores, suas crenças e visões de mundo (Barton, 1994; Barton e Hamilton, 1998), transformando relações e práticas sociais nas quais o poder é desigualmente distribuído.

Magalhães (2005a) defende a necessidade de investimento na educação de mulheres para que elas ocupem posições valorizadas na vida política e social e para que as suas vozes

sejam ouvidas. A autora vê o letramento como uma condição para o processo de mudança das construções identitárias, como uma forma de atribuir aos sujeitos um novo poder (Fairclough, trad., 2001), possibilitando-lhes incorporar novas práticas sociais às práticas das quais fazem parte, como formas de desafiar as práticas hegemônicas.

Walsh (2001), situando seu estudo na perspectiva feminista sobre discurso como prática social, também evidencia modos de luta das mulheres, pois elas negociam com as normas discursivas masculinas e com elas se confrontam. Nesse sentido, é possível afirmar que não há poder sem resistência (Foucault, 1979, Fairclough, 1997), inclusive materializada nas práticas sociais. É nesse sentido que também sugere Rajagopalan (2002: 204): “não há também como pensar a questão da resistência sem pensar na posição do agente, na sua própria agência. Quem oferece resistência é um sujeito, valendo-se de sua condição enquanto agente da sua própria ação”.

Essa reflexão está relacionada com a diversidade que envolve as identidades da modernidade posterior, que estão imersas na rede de relações sociais que as molda e por elas é moldada. Essa situação pode gerar conflitos, posto que o sujeito pode ser confrontado com expectativas incompatíveis. Isso não ocorre de forma passiva, como defende Althusser (trad., 1985), mas em meio a ‘tensões e contradições’ (Fairclough, 2003a: 183). O sujeito pode ser crítico, refletindo sobre as relações de poder, de dominação e hegemonia institucionalmente constituídas, e promover mudanças sociais e discursivas⁶⁰ (Fairclough, trad., 2001 e 2003a).

Porém, o que se observa, na sala de aula, é que as professoras, não desafiando e não questionando as práticas hegemônicas, mantêm-se na submissão tornando-se, assim, como sugerem Graddol e Swann (1989: 141), “cúmplices de sua própria opressão”. Desse modo, elas continuam aceitando passivamente ou mesmo reproduzindo modelos opressores ideologicamente veiculados e interiorizados desde a infância. Isso implica, conforme Fairclough (trad., 2001), a naturalização de posições identitárias, que alcançam o *status* de senso comum. Assim, instaura-se a inferioridade institucionalizada da mulher, a valorização de uma prática em detrimento à outra, além da violação de direitos pessoais ou da própria identidade (Poynton, 1989).

Como se pode ver, os estudos sobre as identidades de gênero apontam para as posições que as mulheres ocupam frente às ordens do discurso, naturalizando ou contestando práticas sociais hegemônicas. Construídas por meio de um jogo complexo das atuais “tensões

⁶⁰ Mudança discursiva refere-se à produção de mudanças estruturais nas ordens de discurso, que desarticulam ordens de discurso existentes e rearticulam novas hegemônias discursivas, podendo afetar a ordem de discurso societária (Fairclough, trad., 2001: 128).

e contradições” (Fairclough, 2003a: 183), as mulheres são posicionadas em redes de poder e exclusão, que sempre se fizeram presentes, ou se posicionam no curso das transformações da modernidade posterior, nas lutas sociais e políticas, por meio de mudanças discursivas.

Ainda nessa discussão sobre a naturalização das posições identitárias, recorro a Barton (1994), que, defendendo o letramento como prática social, sugere que é preciso pensar o letramento circunscrito a várias formas de comunicação, como a visual e a computacional. É também essa a discussão que Chouliaraki e Fairclough (1999) apresentam sobre as práticas sociais. Para eles, são essas práticas compreendidas como um sistema aberto. Uma professora que se fecha a essa pluralidade está negando as possibilidades de transformações pessoais e sociais. Uma professora que não negocia com as diversidades, restringe-se à condição da permanência, para não dizer, do tradicional, do recuo, o que significa que se inscreve no discurso das ‘velhas’ identidades (Magalhães, 2005a). O letramento como prática social está, como sugere Barton (1994: 34), situado na vida diária das pessoas e, como tal, não se desvincula do contexto social. É por isso que acompanha as mudanças sociais e vem configurar-se em multiletramentos. Assim, as professoras que negociam com essas mudanças, constituem-se em ‘novas’ identidades (Magalhães, 2005a). Desse modo, como assinalam Barton e Hamilton (1998: 16), as pessoas envolvem-se em redes sociais públicas e privadas, e dentro dessas redes, elas têm diferentes papéis e diferentes identidades.

As ‘velhas’ e ‘novas’ identidades estão representadas também nos eventos de letramento, que estão contidos nas práticas de letramento. Nesse sentido, nesta pesquisa, perscrutar as práticas de letramento é uma maneira de verificar se as práticas das professoras, no contexto escolar, sustentam e/ou contestam o discurso de poder, de dominação e hegemonia social. É uma maneira de examinar as posições de tais professoras nos eventos de letramento, de manutenção do *status quo* ou de resistência a ele.

O estudo do letramento é uma forma de examinar as ideologias que são trazidas para o contexto escolar e perceber as implicações com as posições identitárias que as professoras ocupam nos eventos de letramento. Assim, o contexto da sala de aula passa a ser examinado como um *locus* de luta pela emancipação por parte das professoras que nele estão situadas ou como um espaço de naturalização e legitimação de práticas sociais hegemônicas por parte dessas mesmas professoras. Ele se configura como um espaço onde se reforçam representações sociais de aceitação e submissão ou de contestação e resistência.

As identidades de gênero tornam-se uma noção de estudo também significativa em relação ao letramento como prática social que, implicando ideologias, valores, crenças,

sentimentos, configura-se como modo de legitimação de padrões de dominação masculina (Bourdieu, 1999) ou como forma de reflexão e mudança.

As relações sociais é que ensinam às mulheres e aos homens a se tornarem seres culturais femininos ou masculinos. Ensinam às mulheres posições frente ao mundo e às/aos outras/os. No entanto, como postula Rajagopalan (1998), as identidades são construídas em processos lingüísticos sociais de natureza ideológica e podem ser transformadas.

A escola é um espaço onde tais processos ocorrem. Nesse sentido, conforme argumenta Louro (2004: 89), “a escola é *atravessada pelos gêneros*” e esses moldam as práticas de letramento escolares e são por elas moldados. Por isso, essas práticas e as representações de gênero no contexto da escola devem ser questionadas e problematizadas.

As diferentes posturas das professoras no contexto da sala de aula, se emancipatórias ou legitimadoras de práticas hegemônicas, remetem-me às perspectivas de letramento de caráter ideológico e autônomo, elaboradas por Street (1984). Quando posicionadas em um ou outro modelo de letramento, as professoras constroem suas identidades como agentes na negociação e transformação de seus mundos sociais e/ou como sujeitos que sustentam ideologias e relações de poder e dominação. Posicionar-se, portanto, nos ‘modelos’ autônomo e ideológico de letramento significa participar discursivamente de projetos de letramento em que as identidades estão sendo situadas e construídas.

Nos eventos de letramento, as professoras têm possibilidades de negociação e, portanto, poder de ação para a construção da prática social. Esses eventos, nessa perspectiva, passam a ser, então, um meio político de modificar a apropriação do discurso, um *locus* de luta pela emancipação por parte das professoras que neles estão situadas. Eles passam a ser um meio de exercer os sentidos de agência social, pois, como diz Street (1993: 16): “a mudança social envolve desafio a formas dadas de discurso dominante e a produção e afirmação de outros discursos situados em novas condições materiais”.

Lazar (2005) também chama a atenção para os sentidos de agência social nos seus estudos em que articula o gênero social e a Análise de Discurso Crítica. Nesses estudos, a autora aponta para a configuração de pesquisa orientada para a práxis crítica. Voltando-me para os eventos de letramento, eu diria que a sala de aula pode propiciar consciência crítica, contestando práticas naturalizadas e desenvolvendo, desse modo, maneiras de atuação no mundo social que visem à resistência e à mudança. É nesse sentido que o discurso pode tornar-se uma prática emancipatória (Fairclough, trad., 2001), implicando o fortalecimento das pessoas, o que demonstra que as posições identitárias não são fixas. Isso significa que as identidades podem reposicionar-se, pois são capazes de romper com as forças sociais que as

constrangem e com o ciclo de reprodução e de dominação (Signorini, 1998) que configura suas vidas sociais. Além disso, com o sentido de agência, podem demonstrar, como assinala Cameron et al. (1992: 19), que “o poder não é monolítico e que não vai somente em uma direção”.

Nessa perspectiva, Fairclough (trad., 2001) ressalta o poder de ação do sujeito dentro da esfera social. Assim, nos eventos de letramento, as professoras têm possibilidade de negociação e, portanto, poder de ação para a construção da prática social. Os eventos de letramento passam a ser, então, um meio político de modificar a apropriação do discurso.

Conclusão

Para concluir, retomo os principais pontos abordados neste capítulo. Nele, tratei de dois outros conceitos teóricos de fundamental importância a esta pesquisa: letramento e identidades de gênero, apresentei uma discussão que se apóia nos Novos Estudos do Letramento (NEL), discorri sobre a concepção de letramento como prática social e sobre os conceitos de evento e de prática de letramento e descrevi o Modelo Autônomo de Letramento (M.A.L.) e o Modelo Ideológico (M.I.L.). Busquei ainda estabelecer um diálogo entre três perspectivas teóricas que embasam esta pesquisa: Letramento, Análise de Discurso Crítica (ADC) e Lingüística Sistêmico-funcional (LSF), abordei o ensino de Língua Portuguesa como uma prática de letramento escolar e, por fim, dada a relação entre letramento e identidades de gênero e o foco de minha pesquisa, discorri sobre as identidades sociais, centrando-me nas abordagens sobre identidades de gênero, especialmente no que se refere à construção identitária das mulheres.

Neste capítulo, desenvolvi a noção de que o letramento envolve os valores, as crenças, as ideologias, a consciência, a visão de mundo das pessoas. Ele está situado em práticas sociais e, nessas, existem vários elementos que estão interconectados (Chouliaraki e Fairclough, 1999 e Fairclough, 2003a), sendo as identidades um desses elementos que, dialeticamente, constroem-se em um ambiente atravessado por ideologias e relações de poder. Focalizei as mulheres que, afetadas pelo contexto da modernidade posterior, encontram-se entre os discursos de dominação e de mudança.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Introdução

Neste capítulo, apresento a metodologia adotada no desenvolvimento desta pesquisa. Começo posicionando-me que metodologia implica escolhas, que não são neutras, posto que todas elas vêm imbricadas a posições ideológicas e políticas. Nessa direção, Berg (2001: 140) sugere:

(...) a seleção de um tópico de pesquisa tipicamente deriva de alguma posição orientada pelo pesquisador (...) todos os sujeitos que residem em/ou entre grupos sociais são os produtos desses grupos. Isso significa que os vários valores, atitudes morais e crenças orientam as pessoas de um modo particular.

As posições ideológicas e políticas estão, no caso desta pesquisa, relacionadas ao olhar crítico direcionado às mulheres professoras, que são percebidas no processo de construção de suas identidades e consideradas como representações de sujeitos sociais, a quem não é negado o direito de voz e de quem não se desvinculam princípios de ética, de defesa e de fortalecimento (Cameron, et. al.,1992). Tais posições estão atreladas, portanto, ao encaminhamento que dou a esta pesquisa: o auto-conhecimento das/os participantes com base na reflexão do seu discurso e da sua prática social, condição para a resistência e a emancipação⁶¹. Neste trabalho, refiro-me, sobretudo, às práticas e aos eventos de letramento no contexto escolar.

A reflexividade⁶² é mais uma posição aqui assumida. Tomo como base dois princípios: não realizo esta pesquisa apenas como uma mera atividade acadêmica, mas como uma forma de refletir a vida social, nela me reposicionando, transformando-me. É, na

⁶¹ Segundo Thomas (1993: 4) “a emancipação refere-se ao processo de abandono de modos de pensar ou agir que limitam a percepção e a ação de realizar possibilidades alternativas. A emancipação etnográfica 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”.

⁶² Baseio-me no conceito de reflexividade de Giddens (2002a).

verdade, uma pesquisa que me move para o lugar da/o outra/o, para assumir a sua voz, pisar no chão que ela/ele ocupa. Um outro princípio é estar em constante reflexão sobre minha prática de pesquisa vigente e, assim, estar predisposta a mudanças subseqüentes.

Conforme Magalhães (2000: 68), “o conhecimento produzido na pesquisa deve (...) contribuir para o aperfeiçoamento das relações sociais e para o respeito às pessoas e a seus direitos”. Com base nesse pressuposto, entendo que o conhecimento não deve ser tratado como propriedade do/a pesquisador/a. Ao contrário, ele deve sempre servir às necessidades tanto de pesquisadoras/es como das/os participantes (Cameron, et. al., 1992). Nessa perspectiva, defendo, nesta tese, mais uma posição: a construção conjunta do conhecimento, descartando qualquer pressuposto de que deve haver superioridade do/a pesquisador/a em relação às/aos participantes, de que o saber científico, credenciado na academia, não dá direito ao/à pesquisador/a de impor sua visão sobre às/os outras/os.

Nesta pesquisa, também, defendo um recurso metodológico que muito contribui para uma consciência lingüística crítica⁶³. Tal expressão está intimamente veiculada às relações de poder⁶⁴. Diz respeito à linguagem podendo ser usada para o enfraquecimento e a dominação das pessoas ou, quando se tem consciência disso, para a resistência e a emancipação. Nesse sentido, esta pesquisa, por meio de uma postura crítica sobre a construção identitária das mulheres na relação com o letramento no contexto escolar, desnaturaliza práticas sociais hegemônicas, aponta novas posições, propõe mudanças. Assim, está contribuindo para evitar a domesticação ideológica⁶⁵ e, desse modo, as matrizes de controle, dominação e subordinação são desestabilizadas, pois as mulheres enfraquecidas são reposicionadas em condições de resistência e de fortalecimento, porque capazes de refletir sobre os discursos, as práticas, e mudá-los.

Esta investigação requer, portanto, métodos que, rompendo com os paradigmas da pesquisa positivista, adotem princípios baseados na ética, na defesa e no fortalecimento dos sujeitos da pesquisa que se encontram em situação fragilizada (Magalhães, 2000: 45). É nesse sentido, e por todas as considerações aqui expostas, que recorro à Análise de Discurso Crítica e à Etnografia, no seu caráter crítico, democrático, colaborativo, fortalecedor (Thomas, 1993; Magalhães, 2000; Cameron et al., 1992; Gieve e Magalhães, 1994; Ivanič, 1994), para

⁶³ A expressão Consciência Lingüística Crítica surgiu como uma proposta de lingüistas da Universidade de Lancaster, na Grã-Bretanha, de considerar a linguagem como constitutiva em relação à sociedade, nos planos institucional, ideológico e das relações de poder (Fairclough, trad., 2001).

⁶⁴ Ver Capítulo 1, Seção 1.3.

⁶⁵ A domesticação não somente leva a uma forma de ignorância ‘benigna’, como também nos isenta de certos tipos de responsabilidade social como, por exemplo, movimentos contra o racismo e o sexismo, que passam a ser lutas nas quais outras pessoas se engajam; as resoluções de problemas são de domínio de peritos e do governo, não de indivíduos (veja Thomas, 1993).

pesquisar oito professoras em duas escolas públicas, federal e estadual, da cidade de Goiânia, dos Ensinos Fundamental e Médio.

Na coleta, análise e interpretação dos dados, as minhas questões de pesquisa serão sempre consideradas. São elas:

1. Em relação ao gênero social, no discurso das professoras, que posições ideológicas são manifestadas, que escolhas léxico-gramaticais e textuais as produzem e quais suas implicações para as práticas de letramento?
2. Quais as relações entre as identidades construídas para e pelas mulheres, discurso e letramento?
3. Como as professoras posicionam-se e são posicionadas nos eventos de letramento? Qual é a voz que elas assumem?

3.1 A pesquisa qualitativa

O/A pesquisador/a, por meio da pesquisa de natureza qualitativa, pode identificar estruturas de poder naturalizadas em um dado contexto sócio-histórico; pode, nesse contexto, interpretar formas hegemônicas de dominação. Nesse sentido, integrando as bases da descrição, da análise e da interpretação da realidade social, esta pesquisa torna-se fundamental para a configuração de um problema social, indicando que não há pesquisa neutra e dimensionando-se como meio de intervir na realidade das/os participantes, sendo, portanto, uma forma de ação social. Dessa forma, apresenta esta pesquisa um caráter emancipatório.

Defendendo esse caráter emancipatório da pesquisa qualitativa, Mason (1996: 18) diz que as/os “pesquisadoras/es precisam elaborar questões sobre o contexto de pesquisa sócio-político e lidar com discussões sobre, por exemplo, a utilidade ou potencial emancipatório da pesquisa”⁶⁶.

Aqui, a autora enfatiza a função social do/a pesquisador/a de tratar sua pesquisa como modo de intervir na realidade social. Ela ressalta o valor dos debates e de dar a conhecer que a pesquisa deve servir à transformação. Nessa direção, também argumentam Denzin e Lincoln (trad., 2006: 391) que uma “maneira correta de conceituar a investigação

⁶⁶ “(...) researchers need to ask questions about the socio-political context of research directly, and understand debates about, for example, the usefulness or emancipatory potential of research” (Mason, 1996: 18).

qualitativa é como um projeto cívico, participativo, colaborativo, que faz com que o pesquisador e os pesquisados envolvam-se em um diálogo moral contínuo”.

Não se pode perder de vista também que Mason, nessa citação, ressalta o cuidado com as questões que devem ajudar a fundamentar “um estudo que é focado em vez de ser vago” (ibidem). Para ela, as questões de pesquisa revelam a essência da investigação (op. cit.: 15).

Defender a pesquisa qualitativa que tem caráter emancipatório é acreditar em um/a pesquisador/a que lida com o campo como um espaço real, onde circulam pessoas reais, seres humanos, com sentimentos, desejos, pontos de vista, emoções. É acreditar que pesquisador/a e participantes interagem, podendo produzir, conjuntamente, conhecimentos bem como transformar realidades sociais.

O caráter de parceria pesquisador/a e participantes, o método interativo e dialógico, a percepção da/o outra/o como sujeitos reais, a vida social como ponto de interlocução, são aspectos que levam Celani (2005: 109) a sintetizar o pressuposto básico da metodologia da pesquisa qualitativa:

Tudo o que constitui o ser humano (crenças, atitudes, costumes, identidades) é criado e existe só nas relações sociais, nas quais o uso da linguagem é fundamental. Não existe, portanto, linguagem ‘científica’ (como no positivismo) para descrever a vida social do lado de fora, para olhar e interpretar os dados. A construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto, os ‘sujeitos’ passam a ser participantes, parceiros. E mais, se a vida social é dialógica, o método é dialógico, o método para descrevê-la também deve ser dialógico.

Pelo exposto, portanto, posso afirmar que a pesquisa qualitativa engaja-se na trajetória das ciências sociais, pois se ocupa do diálogo com a realidade social, posicionando-se criticamente a respeito das relações de poder e das ideologias e comprometendo-se com o sentido de mudanças sociais.

3.2 A Etnografia no seu sentido democrático, crítico, colaborativo e fortalecedor

A Etnografia configura-se mais que uma pesquisa sobre um fenômeno ou aspecto cultural tal como se apresenta. Ela pode ir além da descrição do dado, do observável, favorecendo a investigação do que está subjacente ao *status quo* com o objetivo de mudança. Esse conceito lembra Thomas (1993: 4), a respeito da distinção das etnografias convencional

e crítica por ele apresentadas: “Etnógrafos convencionais estudam a cultura com o propósito de descrevê-la; etnógrafos críticos o fazem para mudá-la”.

Nesta pesquisa, adoto a metodologia etnográfica que desvenda, desnaturaliza, por meio da reflexão, da análise e da interpretação, as relações de poder, as ideologias, as formas hegemônicas presentes nas práticas sociais, com o objetivo de promover mudanças que contribuam para a eliminação das desigualdades e para a conquista de lugares de luta e emancipação, pois, como sugere Brunt (1999: 503): “A etnografia (...) é um meio poderoso para aprendermos sobre situações sociais (...)”⁶⁷.

Nesse sentido, a Etnografia é uma metodologia que muito se adequa a esta pesquisa, pois ela me permite o aprendizado da vida cotidiana das professoras, retratando-me como elas vêem e sentem o seu mundo e conduzindo-me a aprender com a prática da pesquisa em situações reais, com pessoas reais, levando-me a acompanhar/viver as mudanças dos fatos, dos acontecimentos, a sentir o vivido, a perceber os sentidos que são construídos com base nas experiências pessoais. Assim, aponta Spradley (1977: 13), “os etnógrafos objetivam descobrir como as pessoas definem seus mundos (...), como elas se comportam no seu dia-a-dia”.

A pesquisa etnográfica, aqui proposta, conduz-me ao chão das participantes desta pesquisa, o contexto escolar, para examiná-lo à luz das práticas de letramento que elas adotam e que, de alguma forma, constituem suas identidades e, por sua vez, definem os eventos de letramento na sala de aula. E é nesse chão que busco formas de proximidade pesquisadora/participantes, aspecto essencial no desenvolvimento desse recurso metodológico.

Uma das formas de real aproximação entre pesquisador/a e participantes é o/a pesquisador/a dar visibilidade à voz⁶⁸ das/os participantes. Isso implica uma postura de valorização das/os participantes, pois revela que a pesquisa não recai sobre o objeto de pesquisa, mas sobre o sujeito.

Nessa perspectiva, a Etnografia não consiste em uma metodologia em si, mas em um processo metodológico de reflexão que examina uma dada cultura – no caso desta pesquisa, os dois diferentes contextos da sala de aula, das escolas federal e estadual –, integrando suas múltiplas perspectivas, vozes e significados, procurando provocar reflexão sobre a realidade e a ambivalência de identidades (Hall, 2003). Assim, cabe à/ao etnógrafa/o a tarefa de ir

⁶⁷ “Ethnography (...) is a powerful means to learn about social situations (...)” (Brunt, 1999: 503).

⁶⁸ “O conceito de voz na pesquisa se refere à possibilidade de representação dos participantes de uma forma que não seja prejudicial à auto-identidade e que possa significar uma contribuição para sua auto-estima, autonomia e cidadania” (Magalhães, 2006: 12).

redigindo e construindo as experiências e os dados do campo, pois ela/ele, ao participar da vida diária das pessoas, vai “observando o que acontece, escutando o que é dito, fazendo perguntas; na verdade, coletando qualquer dado que esteja disponível, iluminando as questões com as quais ela/ele se ocupa” (Hammersley e Atkinson, 1983: 2).

A/O etnógrafo/o, portanto, ocupa-se das experiências do campo. Ela/ele, descrevendo, refletindo, analisando dados de um contexto social particular, é capaz de compreender as diversidades culturais e as multiplicidades de vozes nele existentes (Holloway e Les Todres, 2003: 348) – Nesta pesquisa, por se tratar de dois contextos diferenciados, tais diversidades e multiplicidades são percebidas. No entanto, o/a pesquisador/a move-se para além do contexto particular das/os participantes a fim de examinar premissas ideológicas e práticas hegemônicas que modelam e constroem tal contexto e de desafiar modelos vigentes de subordinação e marginalização. Nesse sentido, continuo aqui insistindo que a Etnografia objetiva estudar uma cultura com vistas à resistência e à mudança, pois tal opção metodológica pressupõe a posição política e social do/a pesquisador/a como uma maneira de desenvolver nas/os participantes uma consciência crítica, motivando-as/os à emancipação.

Essa postura do/a pesquisador/a indica compromisso com uma agenda política. Esse compromisso também se manifesta quando o/a pesquisador/a trata a Etnografia, conforme Van Maanen (1988: 1), como a “representação escrita de uma cultura”. Assim, os relatos das/os etnógrafas/os devem ser feitos de modo a dar um aspecto visível a algo que apenas pode ser percebido: a cultura. Relatar de modo honesto e de maneira fidedigna tudo o que foi visto, ouvido e experimentado no campo, fazendo com que o trabalho etnográfico resulte em representação cultural é tarefa do/a pesquisador/a. Isso implica o aprofundamento de compromissos éticos do/a pesquisador/a. Assim, ela/ele assume uma tomada de posição de valorização das pessoas como seres humanos. Nessa perspectiva, a/o etnógrafo/o procura contribuir com o empoderamento das pessoas, jogando luz sobre seus discursos, inclusive chamando a atenção para os discursos de controle (Magalhães, 2003, 2005a) que regulam suas vidas como aspectos dados, naturais, o que pode favorecer a resistência e emancipação, pelas formas de rompimento com o processo de domesticação ideológica⁶⁹, por meio da exposição dos mecanismos de controle e de poder que estabelecem o senso comum e a hegemonia. Desse modo, é a Etnografia um poderoso instrumento que integra conhecimento, reflexão e emancipação.

⁶⁹ Ver nota na página 33.

É nessa perspectiva que Cameron et al. (1992) defendem uma pesquisa fortalecedora em que as/os participantes não são tratadas/os como objetos, mas como sujeitos e, assim sendo, postos na posição de parceiros no desenvolvimento do trabalho. Trata-se de uma pesquisa de caráter essencialmente dialógico, em que o conhecimento compartilhado colabora para o fortalecimento de ambas as partes e em que, juntas/os, pesquisador/a e participantes constroem reflexões a respeito da cultura, das crenças, das atitudes, das práticas sociais e de suas implicações no contexto pesquisado, transformando a investigação em um processo reflexivo e em um convite à mudança. Esse processo reflexivo nega o paradigma positivista que mantinha uma relação assimétrica entre pesquisador/a e participante, sendo essa/esse última/o encarada/o como um objeto, um “reservatório de dados a serviço do pesquisador, que dele necessita para obter suas próprias vantagens” (idem).

Cameron et., al., (op. cit.: 23-24) apontam três princípios que consideram orientadores da pesquisa fortalecedora, que aqui transcrevo:

1. o uso de métodos interativos, que sejam essencialmente dialógicos, envolvendo trabalho ‘com’, em lugar de trabalho ‘sobre’, ou mesmo trabalho ‘para’, o que envolve facilitar pesquisas próprias dos sujeitos, pondo a tecnologia de pesquisa a sua disposição: “as pessoas não são objetos e não devem ser tratadas como tal”;
2. a importância das agendas dos próprios sujeitos pesquisados, pois elas são partes da pesquisa; e, crucialmente, essa é parte de suas agendas: “os sujeitos têm seus próprios interesses e a pesquisa deve tentar incorporá-los”;
3. um retorno e compartilhamento do saber com os sujeitos da pesquisa, dando-lhes acesso direto ao conhecimento acadêmico, incluindo aqueles gerados pelo próprio projeto e resultado da pesquisa.

Tais princípios propõem uma pesquisa de métodos abertos, interativos, dialógicos entre pesquisador/a e participantes. Além disso, os interesses, os valores, as necessidades dos sujeitos da pesquisa são levados em conta; e, ainda, os conhecimentos são a eles disponibilizados. É uma metodologia de perspectiva fortalecedora porque reconhece as/os participantes como parceiras/os na pesquisa, na construção do conhecimento, fato que, também, implica constante negociação e reavaliação de agendas de pesquisa. Essas são constantemente negociadas durante o processo de trabalho de campo (Cameron, et., al., 1992: 74). É, portanto, uma pesquisa que, acima de tudo, leva em consideração as relações democráticas (Magalhães, 2000).

A pesquisa etnográfica, portanto, devido aos pressupostos que orientam o seu caráter fortalecedor, resulta em um processo de investigação em que pesquisador/a e participantes assumem uma postura de interação e colaboração (veja Ivanič, 1994; Barton e Hamilton, 1998) e são motivadas/os, conjuntamente, para a reflexão e a ação.

Além do fortalecimento, Cameron et al. (1992) defendem outras duas posições adotadas pelo/a pesquisador/a em relação à/ao participante: a defesa e a ética.

A posição de defesa na pesquisa pressupõe um compromisso do/a pesquisador/a de fazer uma pesquisa não apenas sobre os sujeitos, mas sobre e ‘a favor’ deles. Isso implica uma atitude de defesa dos interesses das/os participantes. Implica também o significado de uma pesquisa que sirva de instrumento de luta e emancipação.

Em relação à ética, Magalhães (2006: 1) chama a atenção para o fato de que “a ética não só deve fazer parte da agenda da pesquisa, como principalmente precisa ser lembrada na prática da pesquisa”. Na ética, está impressa a postura, por parte do/a pesquisador/a, de respeito e de valorização dos sujeitos da pesquisa (Cameron et al., 1992; Ivanič, 1994; Barton e Hamilton, 1998; Magalhães, 2000; Gieve e Magalhães, 1994). Esses são tratados como pessoas, como seres humanos, como representações de sujeitos sociais.

As questões ligadas à ética vão contribuir para o critério de validade da pesquisa, que depende da natureza da relação construída entre pesquisador/a e participante (Gieve e Magalhães, 1994; Magalhães, 2006). Por isso, é essa uma relação que deve ser sempre levada em consideração e questionada, pois envolvendo questões de ética e validade, automaticamente, envolve também questões de poder (Gieve e Magalhães, 1994). Isso devido, muitas vezes, à relação assimétrica entre pesquisador/a e participantes estabelecida pela posição do/a pesquisador/a de detentor/a do conhecimento especializado e produtor/a do conhecimento científico, desqualificando, desvalorizando os sujeitos da pesquisa.

Finalizo essa seção, defendendo, pela exposição, os princípios de uma pesquisa etnográfica, que se realiza de forma democrática, crítica, fortalecedora, colaborativa (Magalhães, 2000; Thomas, 1993; Cameron et al., 1992; Gieve e Magalhães, 1994; Ivanič, 1994; Barton e Hamilton, 1998), em que as/os participantes têm sua voz ouvida e representada e os princípios de ética, defesa e fortalecimento são operados como norteadores da relação pesquisador/a-participantes. Ressalto, entretanto, que essa relação deve ser sempre questionada a fim de assegurar uma verdadeira parceria entre as/os envolvidas/os na pesquisa, não permitindo que relações de poder, controle e autoridade sejam construídas entre elas/eles. O processo de pesquisa é, portanto, interativo, o que possibilita que pesquisador/a e participantes reflitam sobre suas práticas sociais e busquem alternativas de mudanças.

3.3 A Etnografia e a Análise do Discurso Crítica (ADC)

A Etnografia, como proposta metodológica democrática, crítica, colaborativa e fortalecedora, está relacionada aos estudos sociais do discurso, sendo considerada por Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003a) uma metodologia complementar à Análise de Discurso Crítica (ADC). Defendendo, assim, esse pressuposto, Chouliaraki e Fairclough (1999: 61) argumentam que, às vezes, pode ser muito difícil ‘reconstruir’ a prática em que um discurso está localizado e ter uma noção de como o discurso figura na prática. Para os autores, “é por isso que a pesquisa analítica do discurso deve ser vista como apenas um aspecto da pesquisa em práticas sociais e deve trabalhar junto com outros métodos científicos e sociais, particularmente a etnografia”⁷⁰.

Nessa perspectiva, Fairclough (2003b: 179) aponta que a ADC é uma abordagem que está em relação dialógica com outras teorias sociais e outros métodos com os quais deveria engajar-se de um modo transdisciplinar. Também, nessa mesma direção, Wodak (2003: 103) defende que “a pesquisa em ADC deve ser multiteórica e multimetodológica, crítica e auto-reflexiva”⁷¹.

No que se refere à multimetodologia, a Etnografia, como metodologia de coleta de dados, e a ADC, para análise de dados, têm sido de grande relevância porque essas abordagens vêm constituindo bases transdisciplinares e, assim, evidenciando a necessidade da triangulação. Denzin (1978: 28) assim descreve a ‘lógica da triangulação’:

Nenhum método único jamais atenderá aos requerimentos da teoria da interação. Enquanto a observação participante permite o registro cuidadoso de situações e pessoas, ela não oferece dados diretos sobre as esferas mais amplas de influência que agem sobre os sujeitos observados. Porque cada método revela diferentes aspectos da realidade empírica, múltiplos métodos de observações devem ser empregados. Isso é denominado triangulação.

De acordo com Chouliaraki e Fairclough (op. cit.: 61), a análise de discurso deve ser adotada junto com a pesquisa etnográfica, situando o discurso como uma dimensão das práticas sociais no contexto da pesquisa. Nesse sentido, a utilização de diferentes métodos de coleta de dados conjugada com a metodologia de análise de discurso pode contribuir para a análise de momentos de uma prática social, da relação entre eles e entre diferentes práticas. O

⁷⁰ “This is why discourse analytical research should be seen as only one aspect of research into social practices working together with other social scientific methods, particularly ethnography” (Chouliaraki e Fairclough, 1999).

⁷¹ “La investigación en el ACD debe ser multiteórica y multimetódica, crítica y autocrítica” (Wodak, 2003: 103).

diálogo entre duas metodologias pode favorecer o desenvolvimento de ambas, posto que a lógica de uma é posta a serviço da outra (Chiapello e Fairclough, 2002: 186).

Ressalto que o diálogo que envolve a análise de dados (está aqui imbricada a teoria) e a coleta dos mesmos se faz no constante movimento de ir e vir. Com isso, estou dizendo que a coleta de dados não se encerra antes de a análise começar. Importa, também, enfatizar que a ADC põe sua metodologia mais na tradição hermenêutica do que na tradição analítico-dedutiva. Assim, não se pode vislumbrar uma demarcação entre a coleta de dados e a análise (Meyer, 2003).

A Etnografia e a ADC juntam-se, nesta pesquisa, para criar base para problematizações, reflexões e mudanças no que se refere às tensões, às contradições, às posições de reprodução de práticas hegemônicas de poder e submissão que dizem respeito à construção das identidades das mulheres professoras, na relação com as práticas e os eventos de letramento no contexto escolar.

Nessa perspectiva, a ADC relaciona-se à Etnografia porque também se ocupa das relações de poder e das ideologias e porque defende princípios emancipatórios, com base na premissa de que as situações de desigualdade são criações sociais e, assim sendo, são passíveis de transformações. Para enfatizar a função emancipatória da ADC, que se equipara às premissas da proposta da metodologia de caráter etnográfico crítico, Fairclough (2003b, 185) acentua:

a ADC é uma forma de ciência social crítica que tem sido concebida como ciência social destinada a lançar luz sobre os problemas que as pessoas enfrentam por efeito das formas particulares da vida social (...). A ADC tem objetivos emancipatórios e se centra nos problemas enfrentados por aqueles que podemos denominar vagamente como ‘os perdedores’ – os pobres, os excluídos sociais, as pessoas sujeitas a relações opressoras em razão de seu gênero ou de sua raça, etc.⁷²

Amplio aqui o termo ‘lançar luz’. Para mim, tal termo está veiculado à posição do/a pesquisador/a de problematizar, de desnaturalizar o que está naturalizado, o que é tratado como dado. Dialogando com essa perspectiva, Wodak (2003: 104) enfatiza que “a ADC não se ocupa em valorar o que está ‘certo’ ou ‘errado’. A ADC – desse ponto de vista – deveria

⁷² “El ACD es una forma de ciencia social critica que ha sido concebida como ciencia social destinada a arrojar luz sobre los problemas a los que se enfrenta la gente por efecto de las particulares formas de la vida social (...). A ACD tiene objetivos emancipadores, y se centra en los problemas enfrentándose a lo que podemos denominar vagamente como los ‘perdedores’ en determinadas formas de vida social – los pobres, los excluidos sociales, las personas sujetas a relaciones opresivas en razón de su género o de su raza, etcétera” (Fairclough, 2003b, 185).

tratar de fazer que essas opções se tornem transparentes”⁷³. Em relação às identidades de gênero e o letramento no contexto escolar, há um diálogo aberto convidando o/a pesquisador/a a reflexões, desnaturalizações, contribuindo, desse modo, para a abertura de novos espaços de resistência e emancipação.

O processo de desnaturalização é possível devido às contribuições tanto da metodologia etnográfica como da Análise de Discurso Crítica. A Consciência Lingüística Crítica⁷⁴ é uma abordagem de valiosa relevância para a ‘transparência’ da linguagem e condição para reflexões e mudanças. Ela propõe a transformação de hábitos lingüísticos como forma de reflexão e mudança de práticas sociais discriminatórias (Fairclough, 1992). A linguagem está veiculada ao poder, podendo ser usada para manter as práticas sociais de discriminação, mas, quando se tem consciência disso, ela funciona como um meio de resistência e mudança.

A/O etnógrafa/o e a/o analista crítica/o tornam a cultura pesquisada visível, questionam hábitos lingüísticos, propõem mudanças discursivas e sociais.

Um outro ponto de união da ADC e da Etnografia é o aspecto democrático. Este, inerente à pesquisa etnográfica, como já foi discutido, integra as premissas da ADC, pois, como sugerem Chouliaraki e Fairclough (1999: 9), a ADC “é uma questão de democracia no sentido de que seu objetivo é submeter ao controle democrático os aspectos do uso social contemporâneo da linguagem que estão atualmente fora do controle democrático”⁷⁵.

Nesse sentido, um dos propósitos da ADC é adotar uma perspectiva política baseada na consciência de cidadania das/os participantes, é conduzir a investigação para o debate com as/os participantes, em que está imbricada a realidade social mais abrangente. Desse modo, a ADC, assim como a Etnografia, põe-se na escuta das formas de manifestação dos sujeitos da pesquisa, prestando atenção na construção dos sentidos que se dão a partir de suas experiências pessoais e nos mecanismos que reproduzem práticas hegemônicas ou que resistem a elas.

Estou aqui reportando-me ao meu trabalho com as professoras. Pôr-se na escuta da voz da/o outra/o é assumir essa voz, assumir essa/esse outra/o, compreendendo-a/o como parceira/o na pesquisa, produzindo com ela/ele o conhecimento e negociando a própria agenda da pesquisa.

⁷³ “El ACD no se ocupa de valorar lo que está ‘bien’ o ‘mal’. A ACD – desse meu ponto de vista – debería tratar de hacer que esas opciones resultasen transparentes” (Wodak, 2003: 104).

⁷⁴ Ver nota 6.

⁷⁵ “CDA is a matter of democracy in the sense that its aim is to bring into democratic control aspect of the contemporary social use of language which are currently outside democratic control” (Chouliaraki e Fairclough, 1999: 9).

Mais um aspecto que é apresentado como uma significativa faceta da prática da ADC e da Etnografia é a reflexividade. Segundo os pressupostos de Giddens (2002), posso afirmar que a reflexividade diz respeito a uma constante revisão, por parte dos pesquisadores, de suas atividades de modo a delinear a sua própria prática subsequente. Isso implica possibilidade de mudança, o que consiste em um fenômeno da vida social contemporânea.

Na defesa de um intenso e complexo diálogo entre pesquisador/a, o processo de pesquisa e o/os resultados da pesquisa, Chouliaraki e Fairclough (1999: 62) enfatizam que a Etnografia pode ser benéfica para a ADC na direção da reflexividade.

Como apregoam Hammersley e Atkinson (1983: 21), a reflexividade configura-se como uma forma de nos fazer agir no mundo social e ainda como meio de nos conduzir a reflexões sobre nós mesmas/os e sobre nossas ações. Destaco aqui o valor e a força de uma pesquisa na transformação do/a próprio/a pesquisador/a. Assim, acredito que, longe de ser um trabalho meramente acadêmico, a pesquisa é um processo reflexivo de vidas humanas. Daí, pressupor que um/a pesquisador/a jamais conclui uma pesquisa sendo o/a mesmo/a; há que se transformar.

Para, então, complementar o trabalho etnográfico metodológico, desta pesquisa, adoto a proposta da Análise de Discurso Crítica, defendida por Chouliaraki e Fairclough (1999: 60).

1. Um problema (atividade, reflexividade)
2. Obstáculos a serem resolvidos:
 - a. Análise da conjuntura
 - b. Análise da prática da qual o discurso é um momento:
 - i. a(s) prática(s) é (são) relevante(s) ?
 - 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 semiótica e lingüística
3. Funcionamento do problema na prática
4. Modos possíveis de resolver o problema
5. Reflexão sobre a análise

Esse enquadre está relacionado à pesquisa como um todo. Na verdade, não procurei segui-lo sistematicamente, mas não perdi de vista aspectos relevantes para uma pesquisa que se quer reflexiva e significativa na realidade do mundo contemporâneo. Posicionei-me frente a um problema social: no contexto de letramento escolar, há mulheres professoras que, ainda,

estão sob o domínio de formas culturais e, assim, encontram-se enfraquecidas em seu sentido de agência⁷⁶. Problematizei essa questão, desnaturalizando discursos de dominação (Magalhães, 2003, 2005a) e, ao mesmo tempo, indicando discursos de resistência a padrões culturais de domínio. Analisei práticas e eventos de letramento no contexto da escola, procurando perceber como as identidades das mulheres professoras são construídas. Não deixei de estabelecer relações com outros elementos – como a ideologia (de linguagem, de gênero), as relações de poder – que atravessam as práticas sociais em que essas mulheres se situam, o que se configura em obstáculos para a superação do problema. As formas de funcionamento do problema também mereceram a minha atenção. A reflexão sobre a análise foi sendo realizada concomitantemente à análise do texto propriamente dito e, mais especificamente, nas Considerações Finais.

Esse é um enquadre que propõe descrever, interpretar, explicar e refletir, por meio de elementos lingüísticos – e semióticos –, as ideologias subjacentes aos discursos e às práticas sociais. É nesse sentido que esse enquadre relaciona-se com esta pesquisa.

A essa proposta metodológica, nesta pesquisa, soma-se o modelo analítico textual sugerido por Fairclough (2003a), que defende três tipos de significados que atuam conjuntamente em textos. É uma abordagem para análise textual, incorporada à análise de discurso.

Estou tratando aqui dos significados acional, representacional e identificacional⁷⁷. Em minhas análises, focalizo apenas os dois últimos significados: Na investigação, foco o texto como representação e como identificação. Examino como os sujeitos sociais – as professoras – são representados no discurso e como essas representações são construídas, identificadas e negociadas. Nesse sentido, analiso os modos como o discurso figura nas práticas sociais, ou seja, como representação e identificação.

Desenvolvo a minha análise – relacionada a tais modos, que, por sua vez, remetem aos significados ligados a discursos e estilos – com base nas seguintes categorias (Fairclough, 2003a): *Interdiscursividade*, *Representação dos atores sociais* e *Modalidade*⁷⁸.

Como esses significados estão relacionados à Lingüística Sistêmico-funcional (Halliday, 1994; Halliday e Matthiessen, 2004), servi-me também dessa abordagem para a análise de textos. Para isso, utilizei a categoria da transitividade, que está associada à metafunção ideacional (idem, ibidem). Na análise, entre os aspectos da transitividade, centrei-

⁷⁶ Ver Capítulo 1, Seção 1.1.

⁷⁷ Ver Capítulo 1, Seção 1.2.

⁷⁸ O Capítulo 1 faz uma discussão sobre essas categorias de análise.

me, principalmente, nos Processos, sem, portanto, descuidar-me das Circunstâncias e dos Participantes⁷⁹. Com essa análise, pude examinar como as mulheres professoras representam-se em práticas sociais, como elas representam ‘o mundo’ e quais as implicações de tais representações para a construção de suas identidades. Também relacionado à Linguística Sistêmico-funcional, utilizei o sistema de valoração, conforme os pressupostos de Martin (2000) e White (2004), fazendo uso do valor Atitudinal, considerando os três campos de significação: afeto, julgamento e apreciação⁸⁰. A análise com base nesses campos serviu-me para perceber os valores atitudinais das professoras, que as posicionam e as identificam em práticas sociais.

3.4 A pesquisa e seu contexto

Esta tese investiga a construção identitária das professoras na relação com o letramento escolar. No desenvolvimento desta investigação, atendendo às prerrogativas da Etnografia e da ADC, fui pondo os pés no chão (nos campos) da pesquisa e alguns questionamentos foram surgindo, como desdobramentos das questões da pesquisa, apresentadas na introdução deste capítulo:

1. As professoras – sujeitos da pesquisa – assumem a sala de aula como um lugar de resistência e luta – agindo discursivamente – em relação às práticas hegemônicas que naturalizam modos de consciência e posições no que se refere às identidades de gênero? No contexto da sala de aula, as professoras promovem mudanças ou se comprometem com a manutenção de práticas sociais de dominação e subordinação?
2. É possível identificar diferentes vozes das mulheres participantes da pesquisa nos dois diferentes contextos ou no mesmo contexto pesquisado? Que aspectos são responsáveis pela constituição dessas vozes? O que dizem? E que implicações têm com o letramento na sala de aula? E que repercussão elas têm na posição que as mulheres ocupam nos eventos de letramento?
3. O que representa o espaço público – o contexto escolar – para a mulher professora? Que limites ela estabelece com o contexto privado – a vida doméstica?

⁷⁹ Veja discussão sobre esses aspectos teóricos no Capítulo 1.

⁸⁰ O Capítulo 1 apresenta discussão teórica sobre esses aspectos.

Há que ressaltar que é no ‘chão’ da pesquisa que vêm à luz novos problemas e os dados é que vão apontando novas reflexões. Portanto, é preciso que o/a pesquisador/a esteja sempre disposto/a a repensar suas crenças, teorias e suas posições se os dados exigirem. Isso implica o reconhecimento do caráter flexível da pesquisa etnográfica e da dimensão interpretativa/subjetiva da ADC. Esse pressuposto baseia-se no fato de que quando falamos, falamos de um determinado lugar, com nossas crenças, valores, pontos de vista, o que significa que outras pessoas, de um outro lugar, de outra posição, poderão apresentar uma nova visão a respeito do mesmo problema.

Não pretendo, portanto, provar nada, mas refletir para certificar-me se de fato o problema identificado inicialmente existe. Porém, mais do que isso: a questão não é simplesmente mostrar resultados, mas fazer o percurso. Nesse sentido, o/a pesquisador/a é aquele/a que se abre para novos questionamentos, que começa a se perguntar por diferentes questões, que reorganiza os dados para corresponderem às novas idéias e, assim, redefinir a natureza do problema original. Isto faz com que se incorpore à pesquisa um sentido de incompletude. Quanto mais se vai aos dados, quanto mais se vai penetrando na cultura, mais questões vão surgindo.

O sentido de incompletude da pesquisa também é visto na perspectiva de Magalhães (2000: 49): “quanto mais se aprofunda o estudo, mais se questiona a interpretação que se deu a um determinado assunto”.

3.4.1 Os campos de pesquisa

Os campos desta pesquisa são duas escolas públicas, uma federal e outra estadual, localizadas na cidade de Goiânia, estado de Goiás, e que atendem aos níveis de Ensino Básico.

3.4.1.1 A escola federal

A escola federal é uma das unidades da Universidade Federal de Goiás (UFG), veiculada à Pró-reitoria de Graduação, que tem como objetivo, entre outros, servir como campo de pesquisa às/aos interessadas/os e como campo de estágio aos cursos de licenciatura da UFG. Os docentes têm carreira de terceiro grau. Na área de Língua Portuguesa, todas as

professoras têm titulação de mestre e/ou doutora. As turmas são compostas de, no máximo, 30 alunas/os. É uma escola onde as aulas regulares ocorrem, atualmente, no turno matutino.

Como unidade veiculada à Pró-reitoria de Graduação, essa escola integra um centro institucional (Centro de Ensino e Pesquisa aplicada à Educação - CEPAE), que tem uma estrutura interna muito semelhante às outras unidades acadêmicas da UFG. As/os professoras/es são divididas/os em subáreas, conforme a linha de conhecimento. As subáreas compõem as diferentes áreas, que têm valor de Departamentos. A última instância de discussão e decisão é o Conselho Diretor, coordenado pela Direção da unidade e constituído pelos diferentes Departamentos, pelo corpo de funcionários administrativos, por representantes de alunos e do Círculo de Pais e Mestres.

3.4.1.2 A escola estadual

A escola estadual é uma das mais tradicionais da cidade. Inicialmente, atendia somente a mulheres. Porém, nas últimas décadas, abriu as portas do Ensino Médio também aos meninos. Somente em 2005, em relação ao Ensino Fundamental, foi tomada a mesma iniciativa. Tal escola é reconhecida por servir de campo de estágio para os cursos de Pedagogia das universidades federal e católica desse estado. Mantém um curso de formação de professoras/es, o Magistério. As turmas de toda a escola, com exceção das turmas do curso de Magistério, que tem o número de alunas reduzido, são compostas de até 50 alunas/os. Quanto à formação, as/os professoras/es, na grande maioria, são graduadas/os, têm apenas o curso de licenciatura. É uma escola que atende aos três turnos, matutino, vespertino e noturno.

3.4.2 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são oito professoras de Língua Portuguesa, quatro do Ensino Médio e quatro do Ensino Fundamental, sendo que são investigadas professoras desses dois níveis de ensinos nos dois campos de pesquisa.

3.4.2.1 Professoras da escola federal

- Selma⁸¹: 45 anos. É mãe de um filho e uma filha. Hoje, são adolescentes. Mestre em Lingüística pela UFG, prepara-se para ingressar no programa de Doutorado dessa mesma instituição no próximo ano. É docente nessa universidade há dez anos e nela trabalha com Dedicção Exclusiva. Além de ministrar aulas no Ensino Fundamental e de participar de grupo de estudo, atende a estagiárias/os do curso de Letras e as/os orienta. Participa de dois projetos de pesquisa, intitulados: *Memória e literatura: a construção e experiência pedagógica interdisciplinar* e *A prática social da leitura*. Também, atualmente, ocupa a função de chefe de Departamento.

- Alice: 34 anos. Não tem filhos. Mestre em Lingüística pela UnB. Trabalha na UFG há seis anos sob o regime de Dedicção Exclusiva. Nessa instituição, ministra oito aulas no Ensino Médio, atende a estagiárias/os do curso de Letras, participa de comissões administrativas e do projeto de pesquisa *A prática social da leitura*. Ainda integra o projeto de extensão *À comunidade estudantil: um acesso à crítica literária*.

- Laura: 29 anos. Não tem filhos. Apesar de seu contrato de trabalho prever 40 horas, trabalha em uma universidade particular em finais de semana com cursos de especialização. É mestre em Literatura Brasileira. Ela ministra 12 aulas no Ensino Fundamental e dá atendimento a estagiárias/os. Além disso, participa de projetos de pesquisa e extensão, respectivamente intitulados, *A prática social da leitura* e *À comunidade estudantil: um acesso à crítica literária*.

- Tatiana: 25 anos. Solteira. Sem filhos. É graduada em Letras pela UFG. Concluiu o curso em 2004. Trabalha com o Ensino Médio. Atende a estagiárias/os do curso de Letras, participa dos projetos de pesquisa e extensão, *A prática social da leitura* e *À comunidade estudantil: um acesso à crítica literária*.

3.4.2.2. Professoras da escola estadual

- Bruna: 30 anos. Tem um filho de um ano. Graduou-se em Letras pela Universidade Católica de Goiás. Atua, na mesma escola, há sete anos, com aulas no Ensino Médio. Tem um

⁸¹ Por uma questão ética da pesquisa, todas as professoras são nomeadas com um pseudônimo.

contrato de 40 horas, dando um total de 28 aulas, distribuídas em todas as manhãs e em uma tarde.

- Carmem: 35 anos (aproximadamente). Tem um filho de 14 anos. Atua como professora há 11 anos, em geral, na primeira fase, pois fez o curso de Magistério na escola-campo. Também é professora em uma escola da rede municipal. Começou o curso de Graduação em Pedagogia, mas, quando faltavam seis meses para concluí-lo, o abandonou. Atualmente, faz o curso de Letras em uma universidade pública estadual. Na escola-campo, trabalha no Ensino Médio, ministrando 28 aulas semanais.

- Madalena: 45 anos aproximadamente. Não tem filhos e mora com a mãe. Graduou-se em Letras na universidade pública de Mato Grosso. Mudou-se para Goiânia há oito anos e, há sete, está atuando no Ensino Fundamental. Na instituição, tem um contrato de 40 horas, que corresponde a 28 aulas dadas e as chamadas 'horas atividades' (preparação das aulas e estudo).

- Rosa: 47 anos. Tem dois filhos, um de 20 e o outro de 23 anos. Graduou-se em Pedagogia e em Letras, na Universidade Federal de Goiás. A última graduação foi concluída em 1999. Ocupa, na escola, duas funções, a de professora e a de vice-diretora. Como professora, ministra 15 aulas semanais, no Ensino Fundamental.

3.4.3 A familiarização com o local e os sujeitos da pesquisa

Com relação à escola federal, não houve nenhum impasse quanto a minha entrada e familiarização no campo, posto que eu integro o quadro de docentes da UFG e daquela unidade. Mantenho uma relação de cordialidade, respeito acadêmico e afinidade com as professoras de Língua Portuguesa. Além disso, por caracterizar-se tal unidade como campo de pesquisa, está ela sempre aberta às/aos pesquisadoras/es. Por essa razão, entrei no campo logo no início do segundo semestre de 2005 e acompanhei as aulas de duas professoras, uma do Ensino Médio, outra do ensino Fundamental. Meses depois, eu e minha orientadora resolvemos ampliar o número de participantes. Então, dei início ao acompanhamento das aulas de mais duas professoras, uma de cada nível de ensino. Como já havia interação e relação de confiança estabelecida, desde o início, pude fazer gravações das aulas em áudio. As professoras não se intimidaram, mesmo porque defendem a identidade profissional da unidade como campo de pesquisa.

O meu contato como pesquisadora se deu quando participei de uma reunião da área de Português e expus às professoras (a área, nessa ocasião, era composta somente por mulheres) a minha intenção de fazer daquele espaço um dos meus campos de investigação. Fiz também uma exposição do que tratava o meu projeto, dando a conhecer as minhas questões de pesquisa e a metodologia adotada. As professoras fizeram algumas perguntas, que procurei responder. Em seguida, elas enfatizaram a importância de se ter pesquisadoras/es atuando na unidade institucional, caracterizando tal fato como uma forma de afirmação da identidade daquele local, uma vez que uma das suas dimensões é ser campo de pesquisa. Nesse campo, permaneci até o segundo semestre de 2006.

Quanto à escola municipal, a familiarização com o local não aconteceu de forma muito natural. No primeiro semestre de 2006, entrei em contato com uma antiga professora da escola e lhe falei da minha intenção em realizar a pesquisa com as professoras. Ela, então, levou-me até a escola, apresentou-me à secretária, que marcou reunião com duas professoras do Ensino Médio no horário do intervalo (recreio). Não foi um bom momento para o cumprimento do meu objetivo, pois o tempo era reduzido e as professoras estavam mais interessadas em tomar seu ‘cafezinho’ e conversar com as outras professoras, o que pareceu-me muito adequado. O local, portanto, não era apropriado, pois foi reservado para tal reunião a sala das/os professoras/es, no momento do intervalo dessas/es. Isso dificultou a concentração e o envolvimento. Com as professoras do Ensino Fundamental, dias posteriores, foi agendada uma reunião, também no intervalo, mas quando cheguei para a mesma, as professoras estavam em uma reunião com a coordenadora de turno. Fui avisada que, depois da reunião, iriam para a sala de aula. Então, retornei no dia seguinte e procurei agendar, via coordenadora, um novo horário. Ela me informou que as professoras só estariam disponíveis na semana seguinte. Ficou agendado: reunião com as professoras do Ensino Fundamental, no horário do intervalo (recreio), numa segunda-feira. Já era final do intervalo quando as professoras sentaram-se comigo, mesmo assim não vieram todas juntas. Tive que repetir pontos do projeto várias vezes. Eram quatro professoras. Quando, então, perguntei quem gostaria de colaborar – eu precisaria apenas de duas participantes – todas disseram para eu decidir e que elas estariam disponíveis. Acabei decidindo-me pelas professoras que trabalhavam com 7^{as}. e 8^{as}. séries porque, durante a reunião, demonstraram maior interesse e predisposição à colaboração.

Nas reuniões, todas mostraram-se delicadas e gentis comigo. Contudo, era possível notar uma certa inquietação em algumas delas. Escutaram-me e fizeram-me perguntas, tais como: “Você vai gravar todas as nossas aulas? Qual o foco da sua pesquisa? Você vai fazer

uma avaliação de nossas aulas?” Percebi que tais questões nasciam do receio de serem avaliadas e, então, senti necessidade de esclarecê-las sobre os pressupostos que orientam a minha pesquisa e os objetivos que me faziam estar ali bem como o papel que elas teriam na agenda da pesquisa. Mostraram-se mais tranqüilas. Entretanto, no início do processo de acompanhamento às aulas, percebia que nem todas se sentiam muito à vontade com a minha presença. Mas resisti, buscando formas de interação, nos intervalos, nas conversas de professora para professora. Devagarinho, com o tempo e as constantes visitas ao campo, a interação foi acontecendo. Visitei a escola várias vezes, procurando conhecer todo o ambiente físico, o movimento do espaço, as pessoas que nela transitavam, a rotina das participantes. Sobretudo, procurei conhecer as professoras, objetivando desenvolver relações de confiança e cooperação para o desenvolvimento da pesquisa, coisas que eu já tinha assegurado na escola federal.

As primeiras aulas eu só observei, não levei papel para anotar nem gravador. Acreditei que esses instrumentos atrapalhariam a relação que eu queria estabelecer. Era preciso desenvolver uma relação de confiança, de aceitação. Era preciso aceitar-me primeiro para depois aceitar os instrumentos que me auxiliariam na pesquisa.

É claro que a relação de aceitação e confiança não aconteceu ao mesmo tempo para todas as professoras. À medida que houve uma abertura, dialogada, fui introduzindo o gravador na sala de aula. Demorou um pouco.

3.4.4 Métodos da pesquisa e constituição do *corpus*

A observação participante é minha aliada nesta investigação. Segundo Gans (1999: 540) “(...) é o mais científico dos métodos porque é o único que favorece a aproximação entre as pessoas. Além disso, ele permite às/aos pesquisadoras/es observar o que as pessoas fazem, enquanto todos os outros métodos empíricos são limitados a registrar o que as pessoas dizem sobre o que elas fazem”⁸². Isso caracteriza a observação participante como um método que pressupõe um período prolongado de muita interação entre pesquisador/a e participantes, em que há um processo de reconhecimento, de identificação de identidades. É, ainda, um método que, segundo Selltiz et al. (1987: 22),

⁸² “(...) it allows researchers to observe what people do, while all the other empirical methods are limited to reporting what people say about what they do” (Gans, 1999: 540).

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.

Esse método favorece às/aos pesquisadoras/es testemunharem situações reais, pois quanto mais tempo essas/esses permanecerem no contexto pesquisado mais à vontade as/os participantes vão se sentindo em relação a elas/eles e isso tende a conduzi-las/os a atitudes de mais naturalidade, de mais espontaneidade. Tal método implica também o fato de que ele permite ao/à pesquisador/a presenciar aos eventos e, assim, obter informações no momento em que eles ocorrem.

O *corpus* da minha pesquisa é formado de notas de campo, transcrições de aulas e de entrevistas individuais com as professoras.

3.4.4.1 A gravação das aulas das professoras

Decidi gravar em áudio as aulas das oito professoras porque acredito que tal instrumental é valioso para capturar as vozes dos sujeitos pesquisados, na sua totalidade, com todas as suas possíveis marcas lingüísticas e não lingüísticas, pois, nesse caso, até o silêncio torna-se elemento de investigação. Além disso, o contato com a gravação em áudio propicia-me uma aproximação dos eventos que foram gravados.

No início, o gravador pode até constranger e alterar as vozes. No entanto, ao passar do tempo, a aproximação pesquisador/a e participantes e a familiarização do/a pesquisador/a ao contexto da pesquisa e aos sujeitos fazem com que o gravador se torne algo familiar e natural. A rotina da presença de um/a pesquisador/a sempre acompanhado/a desse instrumento também contribui significativamente para esse fato.

3.4.4.2 As notas de campo

As notas de campo, documentos escritos sobre os fatos observados que auxiliam a/o etnógrafo/o na representação da realidade investigada (Sanjek, 1990), assim como todo instrumental etnográfico, não são neutras. Nelas, está incorporada uma posição do/a pesquisador/a. Esse/essa, quando registra suas notas, “(...) toma decisão relativa à ordem em

que documenta o que aconteceu no campo”⁸³ (Wolfinger, 2002: 89). É o/a pesquisador/a que faz a seleção daquilo que é registrado e são seus sentimentos, suas impressões, seus valores, sua percepção, suas suposições que são incorporados às notas. Nesse sentido, as notas de campo “(...) refletem o conhecimento de mundo dos etnógrafos ou de suas crenças tácitas”⁸⁴ (op. cit.: 93).

As notas de campo, com base na voz ouvida, no olhar sobre o ambiente físico, o ambiente da pesquisa, as pessoas envolvidas e suas experiências, o tempo de duração das atividades, a seqüência dos eventos, configuram-se um dado interpretativo. Nelas, eu, como pesquisadora, posso imprimir interpretações, considerando também as minhas questões de pesquisa. As notas, portanto, servem-me como um espaço de reflexão da minha investigação.

Em uma observação, são muitas as informações. Daí, a dificuldade de se completar as notas no momento da observação. Contudo, é recomendável que isso seja feito logo após a excursão ao campo para não perder a riqueza de uma situação presenciada.

Minhas notas foram configuradas em dois momentos. Registrei o que estava vendo, o que estava se passando diante dos meus olhos com relação às pessoas do contexto, do ambiente físico. Esse é o momento da observação imediata. São os registros vindos dos campos de pesquisa. Essas notas são mais abreviadas, mais curtas. Um outro momento é o da complementação. Complementei as notas em casa, com minhas percepções, minhas impressões, minhas interpretações.

3.4.4.3 Entrevistas

A entrevista etnográfica tem como objetivo permitir ao/à pesquisador/a acesso ao universo das/os participantes, à organização, à lógica e às características desse universo, bem como auxiliar a/o participante a desnaturalizar práticas e crenças que essa/esse há muito toma como dadas (McCracken, 1988). Nessa perspectiva, esse método está centrado na voz dos sujeitos da pesquisa, no que eles têm a dizer e na condução de tais sujeitos para a escuta de suas próprias vozes, instaurando, desse modo, um processo de reconhecimento de identidades, que estão situadas em um dado contexto. É também na direção dessa perspectiva que Gaskell (trad., 2004: 65) assinala que a entrevista etnográfica

⁸³ “(...) make decisions concerning the order in which they will document what happened in the field” (Wolfinger, 2002: 89).

⁸⁴ “(...) reflect the ethnographers’s background knowledge, or tacit beliefs” (Wolfinger, 2002: 93).

fornece dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo, portanto, é compreender as crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

Levando em consideração esse princípio, elaborei as seguintes questões:

1. Que motivos levaram você a se tornar professora?
2. O que significa essa profissão (de professora) para você?
3. O que as alunas e os alunos representam para você?
4. O que você acha da proposta de avaliação adotada pela escola e conduzida por você na sala de aula?
5. Como você prepara suas aulas?
6. Que significado têm para você as atividades propostas, às alunas e aos alunos, na sala de aula?
7. Como você se posiciona em relação à utilização do livro didático na sala de aula?
8. Com relação à participação da aluna e do aluno na sala de aula, o que você tem a dizer?
9. Em relação às atividades da sala de aula, como você vê a atuação de meninas e meninos? E como você lida com isso?
10. Como você define a sua atuação na sala de aula?

Embora tenha preparado as questões (não as li no momento da entrevista), não interfeiri nas respostas das participantes. Fazia a pergunta e deixava que elas, livremente, construíssem suas respostas.

A sessão de entrevistas foi realizada no primeiro semestre de 2006 (com as professoras da escola federal) e no segundo semestre desse mesmo ano (com as professoras da escola estadual). O tempo de duração foi de 50 a 70 min. Tal método foi adotado depois de uma prolongada experiência de observação dentro das escolas. Ele se realizou depois de eu ter desenvolvido com as professoras da escola estadual relação de confiança e familiaridade. Por isso, não houve – ou não senti ter havido – resistência por parte dessas professoras. Elas se dispuseram ao evento e nele demonstraram bastante espontaneidade, o que configurou um diálogo aberto, baseado na naturalidade.

Tanto na escola federal como na estadual, o meu encontro com as professoras para a sessão de entrevista deu-se no período de aulas, aproveitando os intervalos, as chamadas ‘janelas’ de cada professora.

As sessões ocorreram em dias e horários previamente agendados com as professoras. Sobretudo, na escola estadual, algumas sessões tiveram que ser interrompidas em função de outras atividades das profissionais, tendo seqüência em datas posteriores. Também, mais de uma vez, o gravador teve que ser desligado devido à interferência de outras pessoas do local, que se comunicavam com as entrevistadas.

As entrevistas foram gravadas em fita de áudio e, posteriormente, transcritas. São analisadas no Capítulo 4.

As respostas às questões da entrevista, que resultaram em pequenos relatos, ajudaram-me a construir a subjetividade das professoras. Nesse sentido, esse método tem se configurado uma forma de inserção, de inclusão, da voz das professoras, muitas vezes, silenciada. Isso significa que aqui a entrevista está sendo utilizada para contribuir com o processo de fortalecimento das professoras.

As professoras inseriram em suas respostas experiências pessoais, dramas interiores, desejos, projetos, valores, desencantos, frustrações. Assim auto-representando, estão refletindo sobre suas identidades e essa reflexão pode ter como resultado a busca de novos horizontes e novas escolhas em suas vidas (Magalhães, 2006).

Por meio das entrevistas, também, pude perceber os valores, as crenças, as relações de poder, as ideologias que estão interiorizados nos discursos das professoras.

Conclusão

Representa este capítulo uma tomada de posição, o que significa que já estou comprometida com os sujeitos da minha pesquisa, as professoras. Estou comprometida com a desnaturalização de relações de poder, de conflitos ideológicos, de práticas hegemônicas que são naturalizados e constroem identidades. Estou comprometida com uma proposta de mudança social e discursiva e com um projeto de letramento que posicione as mulheres em locais de luta pela resistência e emancipação. É esse o sentido com que o processo de investigação foi me impregnando. Não se trata mais de um trabalho meramente acadêmico, mas de uma opção de vida, em que, na proximidade com as professoras, o comprometimento tornou-se inevitável porque é fruto de um profundo processo de reflexão.

CAPÍTULO 4

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Introdução

Para Fairclough (2003a: 124), o significado representacional está relacionado ao conceito de discurso “como modos de representar aspectos do mundo – os processos, as relações e as estruturas do mundo material, ‘o mundo mental’ dos pensamentos, dos sentimentos, das crenças e assim por diante, e o mundo social”⁸⁵. Dessa maneira, os discursos serão resultados das diferentes perspectivas de mundo das pessoas, do ‘lugar’ em que elas posicionam-se, ou são posicionadas, em seus contextos sociais, e das relações sociais que são estabelecidas. As pessoas, em seus discursos, representam⁸⁶ o mundo como elas o vêem e como elas o sentem, projetando, assim, sonhos, desejos, interesses, frustrações, insegurança, impotência. Nos discursos, portanto, podem estar interiorizados crenças e valores veiculados a significados que estão direcionados para a mudança do mundo social. No entanto, como são relacionados às práticas sociais das pessoas, em seus contextos específicos, os discursos podem, também, representar as limitações das pessoas em estados de dominação.

Neste capítulo, proponho-me a analisar como são representados os diferentes aspectos do ‘mundo’ das professoras – participantes desta pesquisa –, abordados em seus discursos de entrevistas, e quais as implicações dessas representações na discussão da construção de suas identidades e de suas práticas de letramento escolar⁸⁷.

Para essa análise, adoto, além dos modos de operação da ideologia (Thompson, 1995), as abordagens teóricas sobre Gênero Social e os Novos estudos do letramento⁸⁸. Particularmente, quanto à Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2003a; Fairclough, trad.,

⁸⁵ “As ways of representation aspects of the world – the processes, relations and structures of the material world, the ‘mental world’ of thoughts, feelings, beliefs and so forth, and the social world” (Fairclough, 2003a: 124).

⁸⁶ A representação, para Meurer (2002, in Meurer e Motta-Roth, 2002: 20), “diz respeito à rede de conhecimentos e crenças que, em seus textos, os indivíduos revelam sobre diferentes aspectos do mundo”.

⁸⁷ Ver Capítulo 2, Seção 2.4.

⁸⁸ Ver Capítulo 2, Seções 2.1 e 2.5.

2001; Chouliaraki e Fairclough, 1999), filio-me, sobretudo, à categoria *interdiscursividade*, que constitui o nível mediador crucial para integrar a análise lingüística à análise social (Fairclough, trad., 2001; Chouliaraki e Fairclough, 1999), e às variáveis da representação dos agentes sociais, apresentadas por Fairclough (2003a)⁸⁹. Com relação ao emprego da Lingüística Sistemico-funcional (Halliday, 1985, 1994, Halliday e Matthiessen, 2004), este capítulo aborda os significados ideacionais, adotando a categoria da *transitividade*, com o foco voltado para os Processos.

Com base no pressuposto de que as identidades são construídas em consonância com ideologias e valores de uma dada cultura, em contextos específicos, optei por sempre proceder à análise considerando, em um primeiro momento, os relatos das professoras da escola B e, em um segundo momento, os relatos das professoras da escola A. Isso, aqui, funciona, apenas, como um recurso metodológico para facilitar o meu olhar e o olhar da leitora e do leitor, bem como para alinhar as possíveis reflexões e conclusões, considerando os diferentes contextos das participantes desta investigação.

Levando em consideração a natureza, a função da linguagem “e o papel que desempenha na nossa construção do mundo, das coisas, dos outros e de nós próprios” (Pedro, 1997: 21), busquei, nas respostas das professoras, as escolhas lingüísticas, textuais e discursivas que indicassem a representação que tais profissionais fazem de si mesmas e dos vários aspectos do mundo social em que se situam como atores sociais⁹⁰ do contexto de letramento escolar.

4.1 Como as professoras da Escola B auto-representam-se?⁹¹

Abro essa seção com as palavras de Louro (2004: 98): “Portanto, as representações de professoras e professores dizem algo sobre esses sujeitos, delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas”. É nessa perspectiva que apresento, no

⁸⁹ As variáveis, conforme Fairclough (2003a: 222), estão relacionadas a “um número de escolhas disponíveis na representação dos atores sociais” (“A number choices available in the representation of social actors”). Ver Capítulo 1, Seção 2.4.

⁹⁰ Segundo Fairclough (2003a), os atores sociais são os participantes no processo social. Ver Capítulo 1, Seção 1.2.1.

⁹¹ Todos os excertos desta seção, bem como da seção seguinte, foram retirados das questões: 1. Que motivos levaram você a se tornar professora?; 2. O que significa essa profissão para você?; 3. Como você define a sua participação na sala de aula?

exemplo (1), um excerto do relato da professora Madalena⁹² que muito tem a dizer sobre a representação que faz de si mesma:

(1)

Eu fui levada a ser professora. Eu acredito que eu devo ter alguns aspectos positivos no exercício profissional, mas eu me sinto assim muito frustrada. Eu estou em uma altura da minha vida, faltando uns dez anos pra aposentar, e eu não estou com coragem de enfrentar isso aí. Procuro uma tábua de salvação pra mim. Não é isso que eu quero. Nunca trabalhei com escola particular. Também, nunca abriram as portas pra mim. Queria uma coisa mais organizada. Tudo aqui é o mundo de obstáculos, o mundo que eu não consigo transpor, é o salário, mas esse pra mim é mais um detalhe, mas também é importante, não tá me deixando fazer coisas assim preciosas na minha vida. Então, eu estou com 20 anos, 20 anos de carreira e o que me leva ainda a isso é a responsabilidade, é o principio que eu fui criada, minha mãe me criou, é a luta pela sobrevivência. Eu preciso disso pra sobreviver, mas no dia-a-dia, eu sinto angústia. Às vezes, quem olha pra aula pensa que está tudo bem, mas não está, eu acho que está tudo errado na educação. Eu acho que professor não é ouvido, é escutado tudo, menos a voz do professor. Então, você trabalha, você pejeja, você faz de tudo e quando chega no final do ano... não é que eu estou querendo como prêmio o castigo do aluno, ou a reprovação do aluno. Não é isso. É que eu sinto que aquele aluno não tem como ser aprovado, mas o sistema quer que ele seja aprovado, isso dói na gente. Então, é uma série de pedrinha que a gente encontra no caminho e eu me sinto impotente diante de tudo isso. Então, você aceita do jeito que está ou então você deixa, e eu já deveria ter saído faz tempo, mas eu acho que essa acomodação é questão própria da minha vida pessoal, problema de família. O tempo foi passando e agora não sei como devo fazer. Mas você encontra muito professor que não faz nada... então é a questão da classe. A classe é muito acomodada, porque os professores deveriam fazer mais um pouquinho na sala de aula, mas eles não fazem, não fazem nem dentro do possível. (Professora Madalena, anexo A)

Na primeira oração *Eu fui levada a ser professora*, a professora atribui-se um papel passivo. Como assinala van Leeuwen (1996: 187), “a activação ocorre quando os actores sociais são representados como forças activas e dinâmicas numa actividade, e a passivação quando são representados como ‘ submetendo-se ’ à actividade, ou como sendo ‘ receptores dela ’. Essa representação destituída de dinamismo é reforçada em todo o relato, que, com raras exceções, é também destituído de processos materiais⁹³, indicando limitações com relação às ações e ao movimento. Nas poucas vezes em que as orações são construídas com os processos materiais⁹⁴, tendo a professora como Participante, tais orações expressam polaridade negativa, como em: *Nunca trabalhei em escola particular*, o que sugere negação do sentido de agência. Há também o caso de *Então, você trabalha, você pejeja, você faz de tudo e quando chega no final do ano...* Aqui, ao construir as orações com processo material, a

⁹² Por se tratar de dados de uma Pesquisa etnográfica, que, por uma questão ética, defende a preservação da identidade dos sujeitos, todas as referências às pessoas são realizadas por meio de pseudônimos.

⁹³ Ver Capítulo 1, Seção 1.2.1.

⁹⁴ Ver Capítulo 1, Seção 1.2.

professora esconde-se atrás de um ‘você’ genérico, ofuscando a agência, pois, nesse caso, não é ela que faz as coisas acontecerem, mas um ‘você’, aquela/e de caráter universal.

Esse sentido de imobilidade e apassivação (Fairclough, 2003a) é, ainda, reforçado pelo sentimento de impotência e de limitação à instauração de mudanças, como nos exemplos: *‘tudo aqui [a escola] é o mundo de obstáculos, o mundo que eu não consigo transpor; (...) e eu me sinto impotente diante de tudo isso; (...) mas eu acho que essa acomodação é questão própria da minha vida pessoal, problema de família’*. Essa é uma representação de uma mulher que se encontra com suas capacidades para o exercício da liberdade e da autonomia reduzidas, sugerindo estado de dominação e impossibilidade de romper com formas culturais que a constroem. Nesse sentido, em conformidade com as análises anteriores, é possível dizer que se trata de uma professora que se encontra limitada para a negociação e a transformação do contexto de letramento em que está situada, o que significa uma aproximação dessa profissional com as concepções do modelo autônomo de letramento⁹⁵.

Mesmo se auto-representando, por meio dos processos mentais⁹⁶, com sentimentos de insatisfação em relação ao contexto profissional, como em *‘(...) mas eu me sinto assim muito frustrada; (...) mas, no dia-a-dia, eu sinto angústia’*, a professora não se direciona à mudança de tal contexto, pois, como ela mesma se expressa: *‘Procurando uma tábua de salvação pra mim’*. Desse modo, fazendo uso de uma metáfora⁹⁷, a professora indica a maneira de representar a sua condição no mundo. Para ela, as perspectivas de mudança ocorrem na dimensão do individual, como algo mágico, que não depende de lutas, interações, movimento e envolvimento. Além disso, está pressuposto aqui que as identidades são construídas alheias às implicações do espaço social.

Vale destacar a supressão da agência nas duas construções com processos relacionais, *‘(...) o professor não é ouvido; é escutado tudo, menos a voz do professor’*. Não há uma referência do agente social, daquele que não escuta a voz do ‘professor’. Portanto, posso dizer que a professora cala-se diante da força que a constroem, pois, como aponta Cameron (1992: 7): “o silêncio é um símbolo de opressão”⁹⁸. Isso implica o pressuposto de que as identidades construídas para as mulheres são baseadas no estereótipo do

⁹⁵ Ver Capítulo 2, Seção 2.5.

⁹⁶ Ver Capítulo 1, Seção 1.2.

⁹⁷ Para Lakoff e Johnson (2002), as metáforas estão infiltradas na vida cotidiana das pessoas, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Elas, segundo Fairclough (trad., 2001) têm a propriedade de construir nossa realidade de uma maneira e não de outra, o que sugere filiação a uma maneira particular de representar aspectos do mundo e de identificá-los.

⁹⁸ “Silence is a symbol of oppression” (Cameron, 1992: 7).

silenciamento⁹⁹ associado às forças de domínio social. Nesse caso, os significados do letramento, apesar do seu caráter fluido, não são questionados e contestados (Barton, 1994).

Também é possível ressaltar a forma genérica com que a professora, em seu discurso, representa os atores sociais as/os professoras/es, como em ‘*Mas você encontra muito professor que não faz nada... então é a questão da classe. A classe é muito acomodada, porque os professores deveriam fazer mais um pouquinho na sala de aula, mas eles não fazem (...)*’. Essa escolha implica o apagamento das peculiaridades que marcam os atores sociais. Como sugere Fairclough (2003a: 201): “a representação genérica contribui para a universalização hegemônica de uma representação particular”¹⁰⁰, legitimando, assim, uma determinada crença que, no caso, reproduz a desvalorização do/a professor/a. É curioso perceber que a professora não se inclui como ator social. É ‘a classe’ dos/as professores/as, um outro, que é acomodada e são *eles*, ‘os professores’, que ‘*não fazem nada*’. Isso implica uma tensão interdiscursiva em relação ao discurso anterior, em que a professora representava-se acomodada e desprovida da capacidade de ação.

O uso da generalização e o apagamento da agência também ocorrem no relato da professora Carmem, como no seguinte excerto:

(2)

O desejo de aprender a ensinar. Eu tinha uma pequena confecção que estava até indo bem, mas, um dia, olhei pras máquinas e pensei: não, meu lugar não é este, não¹⁰¹. (Professora Carmem, anexo A)

Na primeira oração, a professora generaliza com o recurso da nominalização (Fairclough, 2003a; Thompson, 1995). A conversão de um processo em um nome, explicitado em ‘*O desejo*’, ocasionou a perda da especificação, instaurando o ofuscamento da agência. Assim, a professora representa-se como um sujeito excludente e, como tal, não se põe no evento.

Vale ainda observar, no relato, o uso que a professora faz da palavra ‘*máquina*’ para construir a afirmação de que o ‘mundo’ das máquinas não é o seu lugar. Destaco aqui a ênfase na negação ‘*não*’, reforçando tal afirmação. Abre-se para mim o pressuposto de que, na visão de mundo da professora, o lugar das mulheres não é entre máquinas. Isso implica a crença de que o mundo das máquinas está associado ao universo dos homens, o que sustenta a

⁹⁹ Ver Capítulo 1, Seção 1.1.

¹⁰⁰ “Generic representations contribute to the hegemonic universalization of a particular representation” (Fairclough, 2003a: 201).

¹⁰¹ Resposta dada à questão: Que motivos levaram você a se tornar professora?

manutenção de estereótipos determinando lugares para homens e para mulheres e configurando a compreensão de diferentes padrões sociais que definem o feminino e o masculino. Entretanto, há uma abertura para mais uma interpretação, a de que a percepção da professora do seu mundo social (*‘um dia, olhei pras máquinas’*), desencadeando a apresentação do desejo de mudança (*‘não, meu lugar não é este, não’*), sugere um discurso de emancipação¹⁰².

Em outro momento do seu relato, a professora Carmem assim se expressa:

(3)

Eu tenho muito que melhorar. Por causa disso, eu voltei pra sala de aula porque eu quero estar buscando conhecimentos novos para estar transmitindo para o alunado e eu acho que é por aí, mas eu procuro fazer com responsabilidade, respeitando os limites sociais (...)
(Professora Carmen, anexo A)

Destaco a tensão interdiscursiva presente nesse trecho do relato. Trata-se de uma professora que se representa como um sujeito que não se encontra pronto e acabado (*‘Eu tenho muito que melhorar’*), que busca conhecimentos novos, o que indica a crença de que as identidades não são fixas. Todavia, é possível perceber que a professora encontra-se presa a um modelo de letramento que se baseia em *‘estar transmitindo [conhecimentos] para o alunado’*, focalizando a aprendizagem apenas sob o ângulo da cognição e dos aspectos mentais das/os estudantes, em desconsideração aos apelos interacionais e aos contextos sociais. Desse modo, ao mesmo tempo que o discurso da professora aponta para a emancipação, ele se localiza dentro de princípios reguladores, que configuram significados de letramento construídos sob a ótica da reprodução e não da negociação do conhecimento.

No relato da professora Rosa, é possível perceber também pontos de conflito entre diferentes discursos, como no seguinte excerto:

(4)

Minha atuação [como professora] ainda não é o ideal, muita coisa eu tenho que aprender e muito eu tenho que ensinar. A gente ensina e a gente aprende muito com esses meninos, né? Cada aluno que chega com seus problemas, ele traz alguma coisa nova pra você, então você começa a jogar fora algumas coisas que você usava antes e eu sou muito crítica em relação a mim mesma, eu sou crítica em relação ao que faço e eu quero melhorar, eu quero melhorar cada vez mais, agora eu me defino como uma pessoa que, que ainda está em fase de aprendizagem. Eu sou muito protetora dos meus alunos, não só como professora, mas como amiga deles. Eu me vejo mais amiga dos alunos do que como professora. Muitas vezes, essa questão de ser professora fica de lado, entendeu? Tanto é que eles confiam muito em mim, eles passam pra mim problemas deles, que eles nunca passam pra mãe e eu me sinto como um ser humano, né? Nessa hora, eu me sinto um ser humano, me sinto útil, me sinto útil.

¹⁰² Veja sobre esse conceito na Introdução, nota número 9.

Vejo que o conhecimento, a gramática, o conteúdo do livro didático, às vezes, fica de lado. Mas o conhecimento da vida, eu acho que consigo passar pra eles. Eu sou protetora, sou sim, não gosto que ninguém fale mal de meus alunos. Se tiver que falar, falo eu mesma, mas chamo a atenção no momento que tem que ser chamada a atenção. (Professora Rosa, anexo A)

A professora Rosa representa-se como um sujeito aberto a mudanças, anunciando, dessa forma, o discurso de emancipação, pois atesta, nas suas próprias palavras: *‘Minha atuação [como professora] ainda não é a ideal; muita coisa eu tenho que aprender; (...) eu quero melhorar; eu quero melhorar cada vez mais; (...) eu me defino como uma pessoa que, que ainda está em fase de aprendizagem’*. Essa abertura a mudanças está também veiculada ao discurso da professora que interioriza a crença de que as identidades estão em construção, o que é reforçado pelo termo *‘ainda’*, que expressa uma idéia de processo e desejo de avanço.

Esse sentido de identidade em construção também está expresso na reflexividade¹⁰³ presente no discurso da professora, como se nota em: *‘Eu sou crítica em relação a mim mesma, eu sou crítica em relação ao que faço e eu quero melhorar (...)’*. A reflexividade está relacionada à capacidade de o sujeito refletir sobre suas práticas e reposicionar-se, pois a reflexão conduz à mudança (Fairclough, 2003a; Giddens, 2002a). Contudo, o atributo *‘crítica’* com que a professora investiu-se desencadeou não uma real ação, mas apenas o seu desejo de mudar, expresso com o processo mental *‘quero’*, conforme a oração *‘e eu quero melhorar’*. Portanto, é possível pressupor o enfraquecimento da relação atributiva existente entre *‘eu’* (professora) e *‘crítica’*. Além disso, para Baynham (1995), ser crítica/o significa olhar o letramento além da superfície, problematizando e contestando, no contexto escolar, seu modo de funcionamento, desvendando os seus propósitos, tornando possível a compreensão da relação entre letramento e poder social. Como se pode notar, o discurso da professora não alcança essa dimensão crítica.

A posição da professora Rosa direcionada para mudança também se apresenta em: *‘Cada aluno que chega com seus problemas, ele traz alguma coisa nova pra você, então você começa a jogar fora algumas coisas que você usava antes’*. Aqui, em um encadeamento de orações com processos materiais, a professora representa-se capaz de ações que provocam a ruptura com *‘velhas’* práticas de letramento, as tradicionais, pois está aberta ao *‘novo’*. O *‘novo’* aqui é a ela trazido por *‘cada aluno e seus problemas’*. Isso implica que a professora pode compreender as práticas de letramento relacionadas às vivências das/os estudantes, à sua vida e ao contexto social; implica, também, como apontam Barton e Hamilton (1998: 7), a

¹⁰³ Ver Capítulo 1, Seção 1.1.

visão de que “as práticas de letramento mudam, e novas práticas são freqüentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem e produção de sentido informais”¹⁰⁴. Porém, o emprego da generalização expressa com a palavra ‘você’, obscurece a agenciamento da professora (Fairclough, 2003a). Nesse sentido, nota-se aqui, mais uma vez, uma tensão interdiscursiva, que pode ser traduzida numa situação de conflito de identidades num mundo em mudanças.

Uma tensão interdiscursiva também se manifesta em: ‘*Vejo que o conhecimento, a gramática, o conteúdo do livro didático, às vezes, fica de lado. Mas o conhecimento da vida, eu acho que consigo passar pra eles [estudantes]*’. Embora a professora veja a sala de aula como um espaço que os *conhecimentos da vida* devem ocupar, é possível, nesse excerto, perceber a sua crença de que as práticas de letramento estão desligadas dos contextos sociais, pois ela demonstra que divide, separa o conhecimento próprio de sua disciplina e o conhecimento do mundo situacional e cultural das/os estudantes; para a professora, é como se fossem dissociáveis. Além disso, há, ainda, a expressão do aspecto de que as/os professoras/es são transmissoras/es de conhecimento, o que implica uma outra crença, a de que são as/os estudantes sujeitos destituídos de capacidade crítica e interativa.

A crença no distanciamento entre a prática do letramento escolar e os contextos sociais também está evidenciada na posição da professora de ‘deixar de lado’ ‘*essa questão de ser professora*’ ao interagir com as/os estudantes e suas experiências de vida, como pode ser observado no trecho do relato anteriormente transcrito. Também, é nessa situação - quando a ‘professora’ precisa deixar de existir para interagir com o contexto social das/os alunas/os - que ela se sente ‘*ser humano e alguém útil*’. Isso equivale a dizer que, para a professora Rosa, as relações sociais e as práticas de letramento escolar são dois ‘mundos’ diferentes e que para se sentir humana e útil, interagindo com o mundo das/os estudantes, é preciso deixar de ser professora, o que dá a entender que Rosa sente-se destituída da capacidade de interação como identidade profissional. Assim, para ela, as práticas de letramento passam a ser atividades técnicas. Nesse sentido, filia-se às prerrogativas do modelo autônomo de letramento, pois desconsidera que, como toda atividade humana, o letramento é essencialmente social e está localizado na interação entre as pessoas (Barton e Hamilton, 1998).

O discurso da professora de ‘deixar de lado’ sua identidade profissional para encontrar, na sala de aula, outras formas de prazer, entra em conflito com um outro discurso: ‘*Eu gosto de ser professora, acho que se eu fosse outra coisa, eu não seria feliz*’ (Professora

¹⁰⁴ “Literacy practices change, and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making” (Barton e Hamilton, 1998: 7).

Rosa, anexo A). Isso é indicativo do jogo complexo das atuais tensões e contradições com que as identidades são constituídas (Fairclough, 2003a).

Vale ressaltar que, ao assumir um discurso maternal, como em: *‘Eu sou protetora, sou sim, não gosto que ninguém fale mal de meus alunos. Se tiver que falar, falo eu mesma, mas chamo a atenção no momento que tem que ser chamada a atenção’*, a professora distancia-se da esfera de domínio público¹⁰⁵, re-posicionando-se no espaço doméstico, naturalizando, assim, formas de invisibilidade das funções sociais das mulheres (Thompson, 1995). A professora posiciona-se no espaço da escola como se estivesse no domínio privado, agindo de acordo com um estereótipo, ou seja, associa-se a significados culturais relacionados à ‘mãe’. Nesse sentido, é possível dizer que a professora não consegue transpor os limites que a posicionam na vida privada, os estereótipos que a afetam e, assim, a sala de aula é compreendida como uma extensão da sua vida doméstica. Isso implica a restrição das suas possibilidades para efetivar mudanças e, de certa forma, de negação de sentidos emancipatórios. É a mulher que ainda se encontra constrangida por formas culturais que a subjugarão no passado.

Contudo, esse discurso que representa a professora entra em luta com um outro discurso, apresentado em um outro momento do relato. Aqui, Rosa fala sobre a sua escolha em tornar-se professora, contrariando a posição de uma aparente autoridade: a figura do pai:

(5)

Olha, em casa, meu pai queria que eu fosse médica; era o sonho do meu pai que eu fosse oftalmologista. Eu prestei vestibular pra medicina, passei na primeira fase, mas na segunda fase, tomei pau, como diz os meninos, né? Tomei bomba, tirei zero. Aí, fui repensar o que eu queria, o que eu, Rosa, queria e não o meu pai (...). Então, eu fui novamente no outro ano para prestar vestibular e eu falei: ‘eu não vou prestar vestibular pra medicina, porque eu não gosto disso. Então, eu vou prestar para pedagogia’. Prestei, passei direto (...). (Professora Rosa, anexo A)

A professora Rosa, portanto, mesmo subjugando-se a um primeiro momento de obediência, numa demonstração de que há mulheres que se sentem em dificuldade de desgarrarem-se das forças sociais de coerção, representa-se capaz de resistir à voz¹⁰⁶ masculina, que, nas práticas sociais, muitas vezes, regulam formas culturais.

¹⁰⁵ Para Fairclough (2003a: 221), a esfera pública refere-se ao “domínio da vida social no qual as pessoas podem engajar-se como cidadãos ao deliberarem e agirem em relação a questões de cunho social e político, com o objetivo de influenciar a formação de políticas públicas” (“The domain of social life in which people can engage as citizens in deliberating about and acting upon issues of social and political concern, aiming to influence policy formation”).

¹⁰⁶ Veja sobre esse conceito na Introdução, nota número 4.

Vale destacar o emprego do processo verbal ‘*falei*’. Nele, a professora posiciona-se como dizente de uma tomada de decisão: ‘*eu não vou prestar vestibular pra medicina, porque eu não gosto disso. Então, eu vou prestar para pedagogia*’. Essa tomada de decisão representa uma ruptura com padrões de dominação. Rosa resgata a sua voz do passado, recontextualizando-a e, dessa maneira, dá um sentido discursivo de fortalecimento à sua capacidade de agência.

A professora Bruna também apresenta tensões interdiscursivas, como é possível perceber no seguinte relato:

(6)

Eu procuro ser amiga, mais do que autoridade máxima da sala, mas nem sempre esse ser amiga, os alunos enxergam dessa maneira. Muitas vezes, eles acham que sou rígida, certinha, marcou a data, tem que cumprir, mas eu procuro ser amiga, falar no nível de uma linguagem, descer ao máximo à compreensão do aluno, procuro exemplo da vivência deles, exemplos simples; minha postura é assim: alguém que compartilha o conhecimento, igual na semana passada, a gente tava falando de análise morfológica e sintaxe e aparecem nomes assim tão complicados! O que é *objeto*? Por exemplo, *objeto*, eu penso em uma *caneta*. São nomes que, ao invés de compartilhar o objetivo, parece que complica. Aí, eu vou falar: *objeto* é a mesma coisa que complemento. Então, falamos complemento verbal ao invés de *objeto*; o nome fica mais fácil. Eu procuro me comportar assim, de maneira mais amiga, ensinando e aprendendo com os alunos. (Professora Bruna, anexo A)

Representando-se com um discurso de aproximação às/aos estudantes, em que ‘procura ser amiga’, ‘procura exemplos simples’, ‘comporta de maneira amiga, ensinando e aprendendo com os alunos’, Bruna demonstra tentar estabelecer uma relação de simetria com as/os estudantes. Todavia, ao afirmar que ‘*Eu procuro ser amiga, mais do que autoridade máxima da sala*’, a professora não nega o papel de autoridade máxima. Assim, apesar da declaração de amizade às/aos estudantes, é possível perceber que a professora ainda está presa a princípios institucionalmente reguladores e, na sala de aula, ela continua sendo a representação da autoridade que se vê investida de poder.

Ao afirmar: ‘(...) *eu procuro ser amiga, falar no nível de uma linguagem, descer ao máximo à compreensão do aluno, procuro exemplo da vivência deles, exemplos simples*’, a professora, embora se auto-represente como um sujeito que se põe numa relação de simetria com as/os estudantes, posiciona-se numa situação de superioridade e poder. Isso é expresso pelo emprego do processo ‘*descer*’, que contém o pressuposto¹⁰⁷ de que, para se chegar às/aos alunas/os, é preciso descer. A professora situa-se acima das/os estudantes, o que é reforçado

¹⁰⁷ A pressuposição (para Fairclough, 2003a: 40), é definida como o que não é dito, mas tomado como dado. Esta categoria diz respeito à idéia de valor e ideologia dos signos implícitos.

pela expressão ‘*ao máximo*’ (‘*descer ao máximo*’), que enfatiza, ainda mais, a distância entre a professora e as/os estudantes e, conseqüentemente, indica a relação de poder estabelecida.

No final do relato, a professora Bruna descreve um exemplo de simplificação do estudo de um elemento gramatical, ressaltando uma maneira de adequação do ensino à vivência da/o estudante. Assim, ela se auto-representa como uma profissional atenta às inovações e a um verdadeiro diálogo com a/o estudante. Porém, sua prática, que apenas vem com uma roupagem nova, continua centrada no letramento tradicional, pautado na transmissão de nomenclaturas gramaticais, sem a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, desconsiderando que estudar gramática significa o exercício da língua em uso, como, por exemplo, em contextos socioculturais em que as pessoas lêem e escrevem (Neves, 2006: 128).

4.2 Como as professoras da Escola A auto-representam-se?¹⁰⁸

Sabendo que a representação das professoras está associada à inscrição dessas em um espaço sócio-político e não em outro, apresento excertos do relato da professora Selma em que ela projeta discursos, dos quais emanam crenças, valores, visões de mundo, sentimentos.

(7)

Eu tenho, tenho me cuidado um pouco pra diminuir, pra me envolver um pouco menos com o aspecto da relação que não seja da professora com o aluno, mas eu, eu sou muito, eh, cúmplice do, dos alunos. É uma questão de personalidade mesmo. Eu posso fazer a cara feia que for que eles sabem o que que a minha cara feia significa, até que ponto ela significa alguma coisa, né? Sou muito de entender, de, de conversar com os alunos, de sempre pensar que o que acontece na sala de aula tem implicações muito maiores fora da sala de aula. Então, eu não consigo levar em conta só o que, só o que aluno faz ali na sala de aula. Eu olho praquela aluno, praquela aluna e fico pensando uma porção de coisas que fazem com que aquele aluno, com que aquela aluna se apresente dessa forma na sala de aula, apresente aquele texto pra mim e à medida que eu tenho possibilidade de ir conhecendo, eh, e sabendo informações sobre a vida do aluno, isso interfere diretamente na minha atuação com eles, na minha relação com eles. (Professora Selma, anexo A)

Chama-me a atenção o fato de a professora estabelecer uma diferenciação entre ‘*ser cúmplice*’ das/os estudantes e ser professora, como se uma coisa não comportasse a outra, a ponto de ela dizer: ‘*Eu tenho, tenho me cuidado um pouco pra diminuir, pra me envolver um pouco menos com o aspecto da relação que não seja da professora com o aluno, mas eu, eu*

¹⁰⁸ Sobre os relatos das professoras, aqui transcritos, veja a nota 91.

sou muito, eh, cúmplice do, dos alunos'. Assim, abre-se o pressuposto que a relação professor/a-estudante não deve ser de cumplicidade, implicando a negação de parceria, participação conjunta, colaboração, o que expressa um discurso institucional que estabelece relações assimétricas para as pessoas, sustentadas pela individualização. Esse discurso, que é hegemônico, é parte da formação de professoras/es, situando-se no modelo autônomo de letramento (Street, 1984, 1993). Contudo, entre o discurso institucional da individualização e as práticas de letramento da professora, privilegiando a cumplicidade com as/os estudantes, dá-se a tensão interdiscursiva.

É importante notar também que, em meio às interações com as/os alunas/os, a professora demonstra compreensão das práticas do letramento relacionadas ao contexto social, levando em consideração os propósitos com que tais práticas são investidas e os seus efeitos na vida social da/o estudante, como em: *'Sou muito de entender, de, de conversar com os alunos, de sempre pensar que o que acontece na sala de aula tem implicações muito maiores fora da sala de aula. Então, eu não consigo levar em conta só o que, só o que o aluno faz ali na sala de aula'*. Isso está em consonância com Barton e Hamilton (1998: 7), que afirmam que "as práticas de letramento têm propósitos e estão situadas em metas sociais mais amplas e em práticas culturais"¹⁰⁹. Dessa maneira, tem-se aqui uma professora que considera as práticas de letramento imbricadas aos contextos de situação e de cultura¹¹⁰ numa representação identitária que está inscrita na resistência¹¹¹ ao modelo de letramento autônomo que desconecta letramento e práticas sociais (Street, 1984, 1993).

A professora, também, enfatiza a relação entre as práticas de letramento e o contexto social, evidenciando um sentido de mudança ao apontar que *'à medida que eu tenho possibilidade de ir conhecendo e sabendo informações sobre a vida do aluno, isso interfere diretamente na minha atuação com eles, na minha relação com eles (...)'*. Isso traz o pressuposto de que as identidades constroem-se na interação com a/o outra/o e seu mundo social (cf. Hall e Bucholtz, 1995). A professora representa-se como uma profissional que, ao interagir com o contexto social da/o estudante, é capaz de reposicionar-se. Esse fato relaciona-se com a sua postura voltada para a promoção de mudanças das pessoas e da sociedade, conforme declarado em outro momento do relato: *'(...) o significado dessa profissão [professora] pra mim é esse, é o da, da contribuição na melhoria da pessoa, da sociedade'* (Professora Selma, anexo A), o que tem implicações com a maneira afetiva com que a

¹⁰⁹ "Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices" (Barton e Hamilton, 1998: 7).

¹¹⁰ Ver Capítulo 2, Seção 2.1.1.

¹¹¹ Veja sobre esse conceito na Introdução, nota 7.

professora, por meio do processo mental, *'sinto'*, expressa seu sentimento a respeito do exercício profissional, em: *'(...) eu me sinto pessoalmente realizada ao exercer essa atividade'* (Professora Selma, anexo A).

Impressionou-me o fato de Selma, contrariamente às outras professoras, não empregar a referência genérica para designar as/os estudantes, como em: *'Eu olho praquale aluno, praquela aluna e fico pensando uma porção de coisas que fazem com que aquele aluno, com que aquela aluna se apresente dessa forma na sala de aula (...).'* (cf. Caldas-Coulthard, 2007). Isso é uma indicação bastante significativa de que a professora desafia e subverte padrões de dominação masculina (Bourdieu, 1999), contrariando práticas hegemônicas sustentadas pelo poder e revelando-se capaz de consciência lingüística crítica e mudanças discursivas, que, como apontam Fairclough (1992, 2003a) e Chouliaraki e Fairclough (1999), podem abrir caminho para mudanças nas práticas sociais.

A professora Laura também desafia padrões sociais. Porém, na sala de aula, ela se vê entre os dois discursos: de emancipação e de controle (Magalhães, 2003, 2005a).

(8)

Não busco a competência, assim, de um operário padrão, mas a competência de um professor que sabendo o que que a linguagem é, e que trabalha com isso, e do poder disso, faz desse espaço de quarenta e cinco minutos ou de uma hora e meia um espaço de diálogo e de construção de, de um cidadão. Eu que sei que isso é até chavão mesmo, mas não tem jeito, eu aprendi assim e vou tentar isso, vou perseguir isso, mas... Agora, eu me sinto autoritária também. Assim, volta e meia, o meu lado autoritário aparece, o meu lado Medéia também, né, aparece muitas vezes em sala de aula, porque pra lidar com adolescentes eu digo que eles são meio masoquistas e eu sou meio sádica, então é uma relação em que um gosta de bater e os outros gostam de apanhar, né? (...). Eh, mas eu acho que, que eu tento equilibrar essa questão do ceder e do dialogar, com essa questão de mandar também, de obrigar a fazer, de falar "Não, agora vocês vão fazer isso, e é assim", "Não, agora não quero a opinião de ninguém, a hora da opinião passou, esse é o momento que vocês vão precisar fazer isso porque é um trabalho que vocês vão se negar a fazer, mas que é necessário". Mas eu sei que a minha autoridade tá ali, e que o meu poder da última palavra, né, do "Agora todo mundo cala e me escuta", faz com que a minha opinião prevaleça sobre a opinião deles naquele espaço, e talvez por saber disso eu tenha, tenho muito, eh, muito cuidado com o que eu digo pra eles. É tanto que muitas vezes eu volto pedir desculpas: "Olha, aquilo que eu falei na outra aula me desculpa, não é bem assim", porque senão eu termino perpetuando comportamentos que perpetuam padrões que eu critico e que tá no meu gesto, tá na minha atitude como professora, como mulher, eh, porque o fato de eu ter estudado, o fato de eu ter formação não significa que eu não tenha herança histórica, né, de Amélia, também de, de matrona também, né? Não abri mão disso, tá tudo em mim aqui, eu preciso muitas vezes voltar e pedir "Olha, desculpa, não foi assim", ou voltar e falar "Eh, vamos refazer, não foi justo", ou às vezes não dá pra voltar, e eu só posso corrigir o gesto, corrigir a atitude mais adiante. (Professora Laura, anexo A)

Logo no início, ao afirmar que *'não busco a competência de um operário padrão'*, a professora Laura está negando tanto a idéia de um/a professor/a tradicional como de um

letramento autônomo. Isso é explicitado tanto pela negação ‘*não*’ como pelo termo adversativo ‘*mas*’, que, logo a seguir, introduz a consciência da professora sobre o papel da linguagem e o poder que ela tem e, conseqüentemente, a sua concepção da sala de aula como um espaço ‘*de diálogo e de construção de, de um cidadão*’, indicando a crença em uma prática de letramento como uma atividade social que relaciona letramento e construção de identidades (Kalman, 2005; Street, 2000). São, assim, as identidades das mulheres construídas com um novo discurso, o da emancipação, quando as professoras demonstram que são capazes de se abrirem para a realização de novas práticas, diferentes das convencionais.

Todavia, em meio a esse discurso de emancipação de identidades, que emana da voz da professora, aparece também o discurso de controle: ‘*mas... Agora, eu me sinto autoritária também, assim, volta e meia, o meu lado autoritário aparece, o meu lado Medéia¹¹² também, né, aparece muitas vezes em sala de aula*’. Novamente, o termo ‘*mas*’ surge no relato da professora, agora, introduzindo o conflito entre esse discurso e o discurso anterior. O termo *também* sugere que há mais de um discurso em competição, o que é reforçado pela expressão ‘*o meu lado*’, deixando pressupor que, além do lado autoritário e cruel – representado, nesse contexto, pela referência a Medéia – existe/m outro/s lado/s, que pode/m ser adverso/s a esse (cf. Lee, 1992). Desse modo, estou aqui tratando de identidades multifacetadas, que, como defende Hall (2003: 108) em seu conceito de identidade cultural: “não são, nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos”.

Declarando que ‘*o meu lado autoritário aparece, o meu lado Medéia também, né, aparece muitas vezes na sala de aula*’, a professora confirma uma identidade que é constituída com base na reprodução e sustentação de poder. O processo relacional ‘*aparece*’ expressa a idéia de algo que é natural, que não depende de nenhuma força agentiva. Porém, o poder é manifestado no contexto da sala de aula, onde estão as/os *adolescentes*, pois, segundo a professora, a relação entre ela e as/os alunas/os ‘*é uma relação em que um gosta de bater e os outros gostam de apanhar, né?*’. A professora, portanto, faz uso do poder em um contexto em que está garantida a sua atuação, pois ela concebe a relação professor/a-estudantes de forma assimétrica. A pergunta retórica ‘*né*’ ajuda a naturalizar tal crença, pois essa é posta de maneira a não ser contestada.

Vale destacar a circunstância de localização espacial ‘*na sala de aula*’ (Halliday e Matthiessen, 2004), definindo o lugar de atuação do poder *da* professora, e a expressão

¹¹² A professora faz referência à personagem da mitologia grega, conhecida, entre outros aspectos, pelos seus atos cruéis.

‘*muitas vezes*’ indicando a frequência com que tal poder acontece. A professora mostra-se consciente de que se encontra entre antagônicos discursos quando diz: ‘*eu tento equilibrar essa questão do ceder e do dialogar com essa questão de mandar também, de obrigar a fazer (...)*’. Contudo, ela entra em negociação com esses discursos, sem negar qualquer um deles. Assim, é possível identificar aqui representações identitárias que se posicionam na fronteira entre os padrões tradicionais e as formas inovadoras de cultura.

A existência de diferentes discursos parece gerar um conflito na sala de aula, posto que a professora, afirmando o seu ‘*poder da última palavra*’, declara ter muito cuidado com o que diz às/aos estudantes, a ponto de desculpar-se, refazer, corrigir, pois, conforme suas palavras, ‘*senão termino perpetuando comportamentos que perpetuam padrões que eu critico e que tá no meu gesto, tá na minha atitude como professora, como mulher, eh, porque o fato de eu ter estudado, de eu ter formação não significa que eu não tenha herança histórica, né, de Amélia, também de, de matrona também, né?*’. Cabe destacar a consciência que a professora demonstra ter em relação à perpetuação de padrões sociais na sala de aula. Desse modo, ela posiciona-se revendo e refazendo suas práticas, o que a situa numa relação de mais simetria com as/os estudantes, entrando em conflito com seu discurso anterior.

Situando entre ‘*Amélia*’ e ‘*Matrona*’, ou seja, a mulher frágil e a mulher ‘*dona de si*’, mais uma vez, a professora posiciona-se no limiar entre discursos antagônicos, o que representa a construção das identidades das mulheres relacionada à submissão e, ao mesmo tempo, à resistência a forças reguladoras. A professora atesta que o fato de situar-se entre ‘*Amélia*’ e ‘*Matrona*’ está associado à sua ‘*herança histórica*’. Isso significa a crença de que as identidades são efeitos das práticas sociais e que, nessas, ainda há forças de submissão orientadas às mulheres. Isso significa também que as posições em contraste representam lugares sócio-ideológicos em que os sujeitos situam-se ou são situados.

Porém, ressalto que a consciência da presença de discursos antagônicos torna a professora Laura reflexiva em relação aos conflitos interdiscursivos e, assim, mais propícia a mudanças. É nesse sentido que ela pode dar significativos passos em direção às perspectivas de um letramento ideológico, que tem a dimensão crítica como um dos seus principais aspectos formadores (cf. Street, 1995).

Também parece ser nessa direção que a professora Tatiana (anexo A) delimita sua trilha pedagógica. No seu relato, ela expressa que, ao entrar em contato com a abordagem Construtivista, quando ainda estudante, quis propor mudanças na escola, nos usos de letramento:

(9)

(...) e eu fui falar pra diretora que tinha algumas coisas lá que ela podia aplicar pra gente na escola, só que a diretora falou pra mim que eu era menina e que eu não tinha nada a ver com isso; isso a direção que decidia. Aí, de birra, aí eu pensei ‘eu quero ser professora mesmo, pra poder ter liberdade de trabalhar as coisas do jeito que eu gosto na escola e foi assim que eu decidi ser professora. (Professora Tatiana, anexo A)

Destaco aqui a posição da professora de confronto com a instituição, representação do poder. É também uma posição de resistência, posto que Tatiana não se deixou subjugar por normas culturais a que estava submetida. Contrariando a força coercitiva da instituição, ela manifesta, por meio de um processo mental, ‘*quero*’, o desejo de ser professora, projetando o futuro ‘*pra poder ter liberdade de trabalhar as coisas do jeito que eu gosto na escola*’. Assim, o letramento para a professora está relacionado ao espaço de reformulações, de exercício da liberdade do/a professor/a, que, no caso, pressupõe confronto com o poder, pois, como defendem Barton e Hamilton (1998: 7): “as práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder”¹¹³. Eu diria, portanto, que temos aqui uma representação identitária que está relacionada à resistência, à contestação, o que no contexto de letramento escolar significa perspectivas de mudanças.

Essa perspectiva também está contemplada em outro momento do relato da professora Tatiana:

(10)

Essa profissão tem a ver com luta, luta mesmo. Luta pela educação, sabe, que com milagre é que não vai ser, mas com muito trabalho; trazer a paixão que eu sempre tive pela leitura e passar pros alunos em sala de aula. É sonho e luta, muita, muita luta, muito trabalho. E é bom também, eu gosto porque eu pesquiso, eu leio mais ainda, eu estudo mais ainda pra ir pra sala de aula. Na verdade, eu estudo por mim também, por mim porque eu acredito que, que é uma forma de transformar a educação, né? (Professora Tatiana, anexo A)

O emprego reiterado do léxico ‘*luta*’ demonstra relação da professora com os sentidos de resistência. Entretanto, essa relação fica enfraquecida devido à total ocorrência de tal palavra na condição de nome – e não de Processo –, evidenciando um ofuscamento da agenciamento. O mesmo acontece com o léxico ‘*trabalho*’, que, no relato da professora, está associado aos sentidos de ação, opondo-se a ‘*milagre*’. No entanto, tal relato faz-me perguntar: Mas quem vai lutar? Quem vai trabalhar?

Em contrapartida, aliando o letramento à busca e construção do conhecimento, numa seqüência de diferentes processos, como ‘*gosto*’, ‘*pesquise*’, ‘*leio*’, ‘*estudo*’, a professora não

¹¹³ “Literacy practices are patterned by social institutions and power relationship” (Barton e Hamilton, 1998: 7).

obscurece a sua agenciamento, o que é ainda mais enfatizado com o emprego do pronome pessoal ‘eu’, como ator social de cada um desses Processos.

A relação letramento-conhecimento, estabelecida pela professora, expressa a crença dessa profissional, construída por meio do processo mental ‘*acredito*’, de que o conhecimento ‘*é uma forma de transformar a educação*’. Assim, é possível perceber aqui uma professora que tem suas práticas de letramento construídas com os valores da investigação, da qualificação pessoal, da leitura, da crítica, dos sentidos de mudança. Nesse sentido, ela está bem situada nos domínios globais da modernidade posterior¹¹⁴, que tem o conhecimento como um de seus aspectos relevantes.

No entanto, em tais práticas parece não estar contemplado o conhecimento tecnológico, uma vez que a professora assim declara: ‘*Eu não sei lidar com as novas tecnologias, com a rapidez tecnológica, sabe, com essa pressa tecnológica que eles [estudantes] sabem, por exemplo*’ (Professora Tatiana, anexo A). Isso significa que a professora encontra-se limitada em relação ao diálogo com significativos aspectos do domínio público. Além disso, ela, de certa forma, não assumiu que os letramentos estão circunscritos à diversidade da comunicação que, há muito, rompeu a fronteira da linguagem impressa. Portanto, um ensino emancipador não deve ignorar a pluralidade de representações associadas à tecnologia da informática e de multimídias, posto que tais representações estão, nessa modernidade posterior, como novas formas de leitura e escrita, afetando a construção de realidades e identidades sociais. Isso está em consonância com a afirmação de Kleiman e Vieira (2006: 119):

A escola tem um papel central na realização das mudanças necessárias às novas exigências tecnológicas. É fundamental, em qualquer sociedade, que o indivíduo aprenda nas instituições escolares a se defender, conscientemente e de modo crítico, das influências, nefastas ou não, que atuam por meio das novas práticas discursivas pelo uso do computador. Se esse indivíduo não estiver preparado para selecionar criticamente a informação, será alvo fácil para toda ordem de manipulação.

Um outro aspecto que me chama a atenção no relato da professora Tatiana é a crença de que o poder é inerente à condição de professor/a.

(11)

(...) eu percebi que na sala, mesmo tendo discurso de professor, que de qualquer forma já é hierarquizante, né, é um discurso um pouco mais acima, eu percebi que eu não sou tão

¹¹⁴ Ver Capítulo 2, Seção 2.5.1.

autoritária, porque não tem necessidade, porque eles [estudantes] me ouvem, costumam me ouvir, costumam respeitar. Eles me respeitam. (Professora Tatiana, anexo A)

Tatiana assume o discurso de poder, filiando-o ao ‘discurso do professor’. Contudo, suprimindo o pronome pessoal ‘eu’ e fazendo uso do gerúndio ‘*tendo*’ em ‘*mesmo tendo discurso de professor*’, ela abranda sua posição. O emprego do intensificador ‘*tão*’ expressa uma intensidade e não uma negação. Desse modo, ‘*autoritária*’ continua sendo um atributo do ator social ‘*eu*’, ou seja, da professora, pois com ele se veicula por meio do processo relacional ‘*sou*’, apesar da negação ‘*não*’. Porém, mais significativos são os motivos apontados pela professora que a levaram à diminuição da intensidade de tal atributo: ‘*porque não tem necessidade, porque eles [estudantes] me ouvem, costumam me ouvir, costumam respeitar*’. Isso pressupõe que o/a professor/a é representado/a investido/a de poder e que ele/ela só não o exerce na sala de aula porque lhe cabe essa escolha, sendo essa escolha dependente da submissão das/os estudantes. Assim, o poder passa a ser tratado como um direito (do/a professor/a). Isso é ainda reforçado por uma metáfora em outro trecho do relato: ‘*não precisa você ir com o chicote pra sala de aula*’ (Professora Tatiana, anexo A). Considerado um direito, o poder é, assim, legitimado. Dessa maneira, um modo de ideologia está operando no discurso (Thompson, 1995).

A professora Tatiana, portanto, indica práticas de letramento que são situadas em padrões hegemônicos determinados por legitimações de relações assimétricas entre professor/a e estudantes. Assim, nesse caso, posso falar de identidades que não conseguem, de uma forma total, desestabilizar relações de poder que fazem parte das práticas sociais responsáveis pela sua construção. Além disso, elas não conseguem avançar muito nas suas possibilidades de criação de um novo discurso, bem diferente do discurso de poder do/a professor/a. E mais uma vez, após todas as análises, posso falar de identidades que se encontram no limiar de antagônicos discursos.

Também, entre diferentes discursos, encontra-se a professora Alice:

(12)

Eu acho que a atividade do professor ela é principalmente, é... de reflexão, não é? De reflexão sobre quem é o ser, sobre quem é o conhecimento, sobre o que é o conhecimento, que se dá ali naquele momento de interação, mas eu não deixo de ser a Alice que é a professora, né? Ou a professora Alice. Eu não deixo de ser aquilo que eu sou fora da sala de aula, então qualquer atitude que eu tenha é reflexo dessa minha formação, né, que é cheia de lacunas também, mas que também tem coisas legais, apresentáveis; eu acho que é uma identidade que também está em construção. Às vezes, na sala, eu tenho momento de puxar a orelha dos alunos, né, porque às vezes eu me exalto, mas eu nunca passo do limite assim de, eu abro mão. Hoje, por exemplo, eu tava cobrando a entrega, na segunda turma, do texto da

seleção dos livros de livre escolha, mas eles já estão me enrolando um tempão, então se hoje à tarde eles não entregarem, provavelmente, eu vou ter que dar a bronca neles. (Professora Alice, anexo A)

O emprego do termo lexical ‘*atividade*’ demonstra compreensão da professora Alice de que as práticas de letramento escolar envolvem ação do/a professor/a. Porém, uma ação reflexiva, ou, eu diria, uma reflexão voltada para a prática, pois, como afirma Alice: ‘*a atividade do professor é de reflexão sobre quem é o ser, sobre quem é o conhecimento, sobre o que é o conhecimento, que se dá ali naquele momento de interação*’. Aqui, mais uma concepção da professora expressa-se: as práticas de letramento realizam-se nos ‘*momentos de interação*’, pressupondo valorização da linguagem para a construção dos sujeitos e valorização dos sujeitos encaixados em práticas sociais, considerados em seus lugares socioculturais. Isso implica as identidades de gênero sendo compreendidas “como um construto social em vez de uma categoria social ‘dada’ na qual as pessoas estão enquadradas. Gênero é tratado como o resultado e o produto da interação social”¹¹⁵ (Holmes e Meyerhoff, 2006: 11). Isso significa, também, o seguinte:

a voz do/a professor/a, fonte da autoridade e transmissora única do conhecimento legítimo, é substituída por múltiplas vozes, ou melhor, é substituída pelo diálogo, no qual todos/as são igualmente falantes ouvintes, todos/as são capazes de expressar (distintos) saberes. (Louro, 2004: 113)

Ressalto que Alice representa-se com um discurso de emancipação, em que os modos de pensar as práticas de letramento e agir em contextos em que elas se realizam resultam em letramentos alinhados à crítica e aos contextos sociais. Então, trata-se de uma representação identitária que pressupõe sujeitos capazes de criar espaços de mudanças.

Representando-se como ‘*uma identidade que também está em construção*’, a professora revela a sua concepção em identidades como processo, confirmando Silva (2000): a identidade não é essência fixa, não é permanente e nem vale para todas as épocas. Ao contrário, é uma construção, um efeito, é instável ou fluida, é contraditória, inacabada e fragmentada.

Todavia, em meio a todo esse discurso de emancipação, Alice apresenta também o discurso de controle: ‘*às vezes, na sala, eu tenho momento de puxar a orelha dos alunos, né, porque às vezes eu me exalto, mas eu nunca passo do limite*’. Aqui, a expressão ‘*puxar a*

¹¹⁵ [identidades de gênero] “as a social construct rather than a ‘given’ social category to which people are assigned. Gender is treated as the accomplishment and product of social interaction” (Holmes e Meyerhoff, 2006: 11).

orelha’ lembra-me o mundo doméstico, o discurso da mãe, daquela que, supostamente, tem os filhos sob seu jugo e, por isso, pode manifestar-lhes o seu poder. O mesmo ocorre com a declaração da professora, ‘*provavelmente, eu vou ter que dar a bronca neles [estudantes]*’, dita no contexto de as/os alunas/os não atenderem à sua ordem.

Assim, posso afirmar que as mulheres estão, ainda, entre os domínios dos mundos público e privado. E, apesar de assumirem discursos emancipatórios e, por isso, capazes de promoverem mudanças nas práticas de letramentos, ainda interiorizam discursos caracterizados pelas relações de poder, que expressam as relações sociais do domínio doméstico, reproduzindo, assim, papéis sociais baseados na assimetria, revelando que ainda estão com “suas atividades atreladas à esfera doméstica” (Philips, 2006: 256)¹¹⁶.

4.3 A representação das alunas e dos alunos

As maneiras com que as professoras representam as alunas e os alunos estão relacionadas com a concepção que essas profissionais têm de sujeito, de identidades, que, por sua vez, no contexto de letramento escolar, está imbricada aos valores, às crenças, à visão de mundo que configuram as práticas de letramento.

A professora Madalena representa as/os estudantes com um discurso de descrédito e desvalorização: ‘*Então, os alunos, às vezes, eu olho pra eles e penso: o que vai ser desses alunos com um nível tão baixo assim? Não serão nada no futuro*’ (anexo A). Com uma interrogação, em que indica a inferioridade das/os estudantes, seguida da sua própria resposta, Madalena demonstra a crença de que os sujeitos não podem superar as forças que limitam suas potencialidades, contribuindo para o expurgo do outro (Thompson, 1995). Assim, para ela, um sujeito de ‘*nível baixo será nada no futuro*’. Com um significado relacional, em que ‘*nada*’ é o atributo projetado ao Portador (‘*aluno*’s), a professora destitui as/os estudantes de qualquer possibilidade de agenciamento, pois desacredita no potencial de mudanças, o que contraria Fairclough (2003a) que aponta que os agentes sociais são socialmente constringidos, mas suas ações não são totalmente determinadas.

Essa posição da professora implica que ela não compreende o letramento como prática social (Barton, 1994; Street, 1984, 1993, 1995; Hamilton e Barton, 1998), pois ela não adota uma abordagem de dimensão sócio-histórica, situando suas práticas em contextos

¹¹⁶“(…) their activities tied to the domestic sphere” (Philips, 2006: 256).

sociais e culturais, o que favoreceria mudanças na vida das pessoas, posto que valores, crenças, ideologias e formas de distribuição de poder podem ser questionados. A professora desconhece, portanto, conforme Barton (1994: 19), que o letramento envolve, inevitavelmente, mudança, pois, para esse autor, as práticas de letramento são localizadas “dentro de práticas sociais, gerais e de processos de mudança social”¹¹⁷.

O descrédito da professora em relação à capacidade de agência da/o aluna/o configura-se, portanto, o descrédito na sua possibilidade de mudar as práticas de letramento, ou seja, o descrédito na sua própria capacidade agentiva. Nesse sentido, ao projetar um futuro pessimista para a/o estudante, a professora, na verdade, está atestando a sua dificuldade de lidar com significados que caracterizem uma posição emancipatória.

O discurso de descrédito na/o estudante também está presente em outro momento do relato da professora: ‘*Onde já se viu, menino de ginásio tem estabilidade para fazer dependência?*’¹¹⁸ (Professora Madalena, anexo A). Esse exemplo muito se filia às análises anteriormente apresentadas.

A professora Rosa, no excerto ‘*Ah, se eu pudesse arrancar da minha cabeça e colocar tudo na cabeça deles [estudantes], eu faria isso*’ (anexo A), representa as/os alunas/os como ‘recipientes vazios’, destituídas/os de conhecimento e experiências culturais. Nesse sentido, ela reproduz um discurso hegemônico em que o/a professor/a é o/a detentor/a do saber e que o conhecimento é transmitido pelo/a professor/a à/o aluna/o. Esse discurso associa-se ao modelo autônomo de letramento (Street, 1984), o que significa que a vida social da/o estudante é desconsiderada, como se ela não fosse relevante para os processos que envolvem o letramento, processos esses que incluem a negociação do conhecimento.

Também, nesse excerto, a professora expressa o discurso do sacrifício, da doação, da entrega total, que está filiado ao discurso religioso. Desse modo, Rosa mostra-se presa a um discurso institucional, o da Igreja, que, nesse caso, expressa sentidos que historicamente sempre estiveram associados ao universo das mulheres. Assim limitada, ela é constrangida a realizar ações que a posicionem de uma forma emancipada em relação às práticas de letramento. A construção lingüística, por ela elaborada, é pautada em processos materiais, ‘arrancar’, ‘colocar’, ‘faria’, porém, eles não representam dinamismo e movimento, pois não efetivam reais ações, indicando que a professora, situada em valores tradicionais, não se abre

¹¹⁷ “(...) within general social practices and processes of social change” (Barton, 1994: 19).

¹¹⁸ A professora faz referência à resolução do MEC a respeito da ‘dependência’ de disciplina por parte da/o estudante.

à mudança. Tais Processos estão associados a uma condição (introduzida por ‘se’) que indica a impossibilidade de a professora pôr-se em situação agentiva.

O discurso da professora Carmem traz aspectos adicionais:

(13)

Eu procuro entender e transmitir valores, mesmo porque eu sei que (...) eles [estudantes] necessitam do abraço do pai ou da mãe, que não acontece em casa por falta de tempo, por falta de às vezes até mesmo da religião que está voltada à família, ao amor, à troca de experiência, o contato físico corporal (...). (Professora Carmem, anexo A)

Chama-me a atenção o fato de a professora representar as/os estudantes como carentes, ‘eles [estudantes] *necessitam do abraço do pai ou da mãe*’, o que a leva a assumir identidades que são próprias do espaço doméstico. Dessa maneira, Carmem relaciona a sua posição ‘*Eu procuro entender e transmitir valores*’ com as posições que são consideradas legítimas para tais identidades. Assim, ao mesclar-se com as identidades da esfera privada, a professora promove a sua invisibilidade como identidade profissional, o que significa a sua limitação para construir o seu lugar social. Por isso, é possível prever que a tendência dessa professora é a configuração de práticas de letramento voltadas para crenças e valores que mais indicam um letramento autônomo (Street, 1984), pois, limitada em suas potencialidades, sente dificuldades de criar novos significados de letramento, restringindo-se a formas culturais dadas e postuladas.

Para a professora Bruna, as/os estudantes são representadas/os como motivadoras/es da sua prática. Nesse sentido, elas/eles consistem na abertura para reflexões e revisões. Isso pode significar que a professora é capaz de mudanças e que essas podem possivelmente configurar práticas de letramento voltadas para um sentido emancipador, que se associa ao letramento ideológico (Street, 1984). No excerto a seguir, a professora demonstra que não compreende o conhecimento de forma fixa, expressando que está sempre refletindo sobre as diferentes maneiras de o letramento realizar-se na sala de aula.

(14)

(...) Então, ser professora é 24 horas pensando nos alunos. Eles significam minha vida, porque todo tempo eu tô pensando ‘o que eu posso fazer? O que que eu posso melhorar? Acho que eu errei naquele ponto. Acho que eu devia ter feito assim ou de outra forma’. A mente não pára, é final de semana, é férias. (Professora Bruna, anexo A)

A professora Selma representa as/os estudantes com alguns aspectos em comum aos apresentados por Bruna, como pode ser identificado no relato:

(15)

Eles são a parte mais importante. Tudo que eu mais gosto nessa profissão é da relação com alunos. Pra mim eles são a razão de ser. Se não fosse por eles não, não faria sentido. Então, eh, tudo que eu penso de preparação de aula, de, de reflexão, de condução... o tempo todo. E é uma coisa assim, que o tempo todo que, que eu acho que você sabe também, que às vezes a gente tá assim: período de férias, você vê alguma coisa, pensa em como isso pode dar um, um trabalho legal com eles. Então é..., é uma atividade muito voltada pra eles, pra, pro interesse deles, pra provocar o interesse deles, pra provocar o crescimento na vida deles. Então, pra mim, eles são a parte fundamental. (Professora Selma, anexo A)

Também para Selma as/os estudantes são consideradas/os motivadoras/es de reflexões, revisões e mudanças. Dessa maneira, essa professora mobiliza o conhecimento, contemplando os interesses e as necessidades das/os alunas/os, pois demonstra que, em suas práticas de letramento, as atividades são *‘muito voltadas pra eles [estudantes], pra, pro interesse deles, pra provocar o interesse deles, pra provocar o crescimento deles na vida’*. Isso significa que a professora considera o letramento associado ao processo de construção das pessoas como atores sociais, pois, em consonância com Street (1993), ser uma pessoa, em contextos culturais específicos, depende dos tipos de práticas de letramento nas quais os sujeitos estão envolvidos. Portanto, a professora Selma demonstra que está voltada para o letramento como prática social, pois toma o letramento na sua dimensão reflexiva, crítica, que favorece revisões e mudanças – o que implica o conhecimento sendo compreendido como mutável e relacionado às experiências sociais, aos interesses e às necessidades das/os estudantes – e, ainda, associa letramento a construção de identidades.

Essa posição da professora está relacionada aos dois processos relacionais que ela constrói, um abrindo o seu relato, com a construção: *‘Eles são a parte mais importante’*; e o outro, fechando-o: *‘Então, pra mim, eles [estudantes] são a parte fundamental’*. Nesses, designando às/aos estudantes a condição de atores sociais, a professora contesta o discurso hegemônico que, na relação professor/a-estudante, investe o/a professor/a de poder, situando-o/a numa posição de superioridade. Relacionando à/s e ao/s estudante/s os atributos *‘a parte mais importante e a parte fundamental’*, a professora expressa uma relação de super valorização da/o estudante. Além disso, o emprego do léxico *‘parte’* pressupõe a concepção de que as/os estudantes são compreendidas/os como situadas/os entre uma relação de coisas; são elas/eles, nessa perspectiva, elementos de uma dada prática social (Fairclough, trad. 2001, 2003; Chouliaraki e Fairclough, 1999).

A professora Laura, além de demonstrar o aspecto reflexivo em relação à representação das/os estudantes, indica outros sentidos:

(16)

(...) Eu acredito que eu sou responsável pelo meu aluno, não como mãe, mas como profissional mesmo. Eu sou responsável devido às escolhas que eu faço para o meu aluno porque elas é que vão ajudá-lo na sua formação como ser social e humano. Então, todo o dia eu me angustio em saber se estou fazendo o que é certo ou o que é errado, mas a gente vai tentando. (Professora Laura, anexo A)

A professora Laura representa as/os estudantes como aquelas/es que motivam o seu sentido de responsabilidade. Essa é sua crença e ela a manifesta por meio do processo mental ‘*acredito*’ e por meio do processo relacional que estabelece a relação entre ela — representada pelo Portador ‘*eu*’ — e o atributo ‘*responsável pelo aluno*’. Contudo, esse sentido de responsabilidade, segundo a professora, dá-se ‘*não como mãe, mas como profissional mesmo*’. Isso significa que a professora é capaz de romper com um discurso hegemônico que amarra, restringe as mulheres ao domínio privado, pressupondo que elas devem carregar sempre e em todos os lugares o estereótipo da mãe. Nesse sentido, Laura apresenta aqui um discurso de resistência, garante e evidencia o seu lugar social nos domínios públicos. Demonstrando-se, assim, emancipada, a professora revela-se envolvida com práticas de letramento que correspondem a um letramento de dimensão ideológica (Street, 1984, 1993), pois a conquista de um lugar social pressupõe o empoderamento e, com ele, a autonomia para fazer coisas, criar coisas, inclusive novos significados de letramento que considerem a formação das/os estudantes na sua dimensão, como quer a professora Laura, *social e humana*.

Essa posição da professora é, então, justificada na construção: ‘*Eu sou responsável devido às escolhas que eu faço para o meu aluno porque elas é que vão ajudá-lo na sua formação como ser social e humano*’. O léxico ‘*escolhas*’, nesse contexto, pressupõe a visão do conhecimento como um potencial e não algo determinado e fixo. Com essa visão, a professora relaciona letramento e construção identitárias, baseando-se na perspectiva de que as práticas de letramento apresentam implicações para as formas com que as pessoas, envolvidas nessas práticas, constroem suas identidades. Sobre isso, Baynham (1995) comenta: a construção das identidades por meio das práticas de letramento é um exemplo do que a leitura faz.

A professora Laura, posicionando-se de maneira reflexiva, avalia a sua prática, pois assim se expressa: ‘*Então, todo dia, eu me angustio em saber se estou fazendo o que é certo ou o que é errado, mas a gente vai tentando*’. Tal construção indica que a professora compreende que suas práticas de letramento não são fixas e imutáveis, podendo ser elas continuamente revistas, como demonstra a expressão ‘*todo dia*’. No entanto, a professora

restringe a sua avaliação em dois pólos: o certo e o errado, correspondendo a uma visão maniqueísta que está incorporada no discurso hegemônico.

A professora Tatiana, inicialmente, representa a/o estudante com processos relacionais:

(17)

O aluno é cheio de novas idéias, cheio de críticas extremas, é um sujeito extremamente interessante. Ele é diferente. Mas da mesma forma que ele se fecha pelas crises de adolescência, ele se abre pra alguma coisa nova, ele se abre pra alguma coisa diferente. (Professora Tatiana, anexo A)

Tatiana relaciona *aluno/sujeito/ele* (todos designando estudante) com os atributos ‘*cheio de novas idéias*’, ‘*cheio de críticas pessoais extremas*’, ‘*extremamente interessante, diferente*’. Isso demonstra que a professora concebe a/o estudante como um sujeito em construção, pois o pressupõe um sujeito inovador, reflexivo, que desperta interesse, desafios e contradições. Para finalizar sua representação, Tatiana emprega os processos materiais ‘*fecha e abre*’ (esse último, presente em duas construções) nas construções ideacionais: ‘*(...) da mesma forma que ele se fecha pelas crises de adolescência, ele se abre pra alguma coisa nova, ele se abre pra alguma coisa diferente*’. Com processos materiais, no tempo presente, a/o estudante é representado como um sujeito capaz da ação, mas ação que institui o novo, o diferente, ou seja, trata-se de uma ação voltada para a mudança. Tem-se aqui, portanto, nos dois tipos de significados ideacionais construídos pela professora, um conceito de aluna/o que demonstra o conhecimento dessa profissional sobre as identidades de gênero na modernidade posterior.

As práticas de letramento de acordo com essa perspectiva indicam a crença da professora na capacidade de agência e na abertura à mudança da/o estudante, o que a posiciona em um discurso inovador, voltado para a crítica social e para os sentidos de emancipação¹¹⁹ das pessoas.

A professora Alice representa as/os estudantes valorizando-as/os como sujeitos da interação:

(18)

Eles [estudantes] são a contraparte de mim mesma, porque quando eu entro pra sala de aula eu não consigo pensar uma aula se eu não tiver alguém com quem eu comunicar e trocar idéias. Pra mim, uma aula não flui e o ensino não acontece se você não pressupor a

¹¹⁹ Veja sobre esse conceito na Introdução, nota 9.

existência do outro e da relação. Nem eu só sei tudo nem ele só sabe tudo. Então, eu aprendo com eles e vice-versa e, assim, o conhecimento é construído. (Professora Alice, anexo A)

O atributo *‘a contraparte de mim mesma’* relacionado ao Portador *‘eles’* (alunos) — por meio do processo relacional *‘são’* — define, nesse contexto, a sala de aula como o lugar da interação entre professora e estudantes. Porém, trata-se da interação que abre espaço para os confrontos, as contestações, as resistências, as diversidades, afinal, a/o aluna/o é a *‘contraparte’* da professora. Isso significa que a professora pressupõe uma/um aluna/o que se posicione de forma crítica; ela conta com isso numa sala de aula. Assim, a linguagem é definida, de acordo com Halliday (1985, 1994) e Halliday e Matthiessen (2004), como um instrumento de interação social, cuja função é a comunicação; por isso, a relação significado/estrutura é dinamizada pela função social.

Valorizando os processos de interação e relação, a professora expressa a sua crença na construção do conhecimento como forma de negociação. Ao se situar numa relação de simetria com as/os estudantes, ela contesta o discurso hegemônico de que o/a professor/a é o/a dono/a do saber com as seguintes frases: *‘Nem eu só sei tudo nem ele só sabe tudo. Então, eu aprendo com eles e vice-versa’*. Contudo, eu perguntaria: *que conhecimento é construído?* Penso que é preciso atentar para essa questão, pois, embora seja necessário estabelecer relações simétricas com as/os estudantes, as professoras e os professores devem estar conscientes de que o letramento requer a criação de espaços e contextos de aprendizagem e isso implica a idéia de que as/os estudantes têm um tipo de conhecimento e as/os professoras/es têm outros e esses podem e devem ser partilhados.

4.4 O discurso da avaliação escolar¹²⁰

É possível identificar diferentes discursos a respeito da avaliação escolar, discursos que legitimam práticas hegemônicas, discursos que contestam tais práticas, discursos que, ao expressarem uma dimensão crítica, indicam inovação. Isso significa, em conformidade com Fairclough (2003a: 26), que a “representação é claramente discursiva e podemos distinguir

¹²⁰ Desenvolvo esta seção com base nas respostas das professoras à questão: o que você acha da proposta de avaliação adotada pela escola?

diferentes discursos, que podem representar a mesma área do mundo de diferentes perspectivas ou posições”¹²¹.

A professora Rosa, por exemplo, apresenta um discurso de contestação:

(19)

A gente tem que transformar tudo aquilo que o aluno faz ou não faz em nota. Eu sei que a gente tem condições de avaliar esse aluno fora desse número. Mas a transformação disso aí em números é muito tradicional. Aí, o professor luta pra sair do tradicionalismo por um lado, mas ele escorrega e cai no tradicionalismo porque pra ele o aluno é apenas um número. (Professora Rosa, anexo A)

Mesmo fazendo uso da generalização com a expressão ‘*a gente*’, Rosa inclui-se como ator social da atividade de avaliar a/o estudante. Contudo, o modalizador ‘*tem*’ demonstra modalidade de obrigação no que se refere à realização dessa tarefa, que prevê uma avaliação com base na quantificação da/o aluna/o, contradizendo a crença da professora manifesta com o processo mental ‘*sei*’, que focaliza a avaliação escolar em outras bases.

O uso da nominalização ‘*a transformação*’ indica um obscurecimento da agência social e o que fica claro é que a professora não se inclui, de forma agentiva, na prática tradicional de converter a/o estudante em número, uma prática hegemônica de despersonalização dos atores sociais (Fairclough, 2003a: 145), que está associada à reificação, um modo de operação da ideologia (Thompson, 1995).

Também em ‘*o professor*’ - uma generalização, outro recurso da representação dos atores sociais (Fairclough, op. cit.) - Rosa não se inclui. A generalização cria um distanciamento, que, nesse caso, ainda se torna mais acentuado com o emprego do masculino genérico, também expresso com o pronome ‘*ele*’. Nesse sentido, é possível afirmar que a professora, embora assumindo que se submete às normas de avaliação que regulam a instituição escolar, contesta-as, excluindo-se como agente de sentidos que definem uma prática hegemônica.

A professora Rosa mostra-se, assim, com um discurso contestador e de resistência no que se refere à avaliação escolar, expressando uma compreensão de estudante como sujeito social e, por isso, não devendo ser tratada/o como uma operação matemática, pois isso reifica-a/o, despersonaliza-a/o. Rosa, nesse sentido, contradiz-se no que se refere ao seu relato discutido na seção anterior (4.2), o que representa os conflitos e as incertezas da professora, indicando identidades em contradição, fragmentadas (Hall, 2003).

¹²¹ “Representation is clearly a discursive matter, and we can distinguish different discourses, which may represent the same area of the world from different perspectives or positions” (Fairclough, 2003a: 26).

A professora Madalena também apresenta um discurso de contestação, mas, ao contrário de Rosa, seu discurso é de legitimação da prática de hegemonia por meio da estratégia de construção simbólica da racionalização (Thompson, 1995):

(20)

A avaliação é contínua, somativa. Não está totalmente errada, mas acho que, de primeiro, eu dava muita oportunidade pros alunos, então se a gente fazia três provas valendo 5,0, eu dividia aquilo por três e dava mais algum trabalho. Eu era do tipo de professora que dava muita atividade. Essa avaliação de agora, somativa, eu sinto que a gente dá muita liberdade pra tá fazendo as coisas, eu acho que a somativa é muita coisa. É uma avaliação que, infelizmente, faz o aluno estudar pouco. No meu tempo, mesmo com muitas provas, o aluno estudava mais, interessava mais (...). (Professora Madalena, anexo A)

A professora Madalena não contesta uma avaliação de caráter quantitativo. Ao contrário, ela a defende, cultuando um modelo tradicional em que a avaliação da/o estudante por meio da divisão numérica era de mais fácil operação. Além disso, em um discurso de reprovação da proposta de avaliação em vigor na escola, *a somativa*, Madalena demonstra a crença, por meio do processo mental ‘*sinto*’, de que tal proposta de avaliação supõe dar ‘*muita liberdade para a/o estudante tá fazendo as coisas, o que faz ela/e estudar pouco*’. Assim, a ideologia opera por meio da legitimação de uma prática de letramento que sustenta uma relação de assimetria de redes entre professor/a e estudante e, dessa forma, a estratégia de construção simbólica de racionalização é acionada. Além dos outros aspectos já discutidos, o final do excerto é bem típico dessa estratégia, contribuindo para reforçar um discurso tradicional de controle que ainda é hegemônico: ‘*no meu tempo, mesmo com muitas provas, o aluno estudava mais, interessava mais*’.

Vale ressaltar, contudo, que a posição da professora Madalena, relacionada a modelos fechados e tradicionais, demonstra a sua limitação em questionar o modelo de avaliação escolar adotado pela escola. Ela o avalia com um olhar voltado para o passado. Desse modo, essa professora não consegue evidenciar questões que desafiam o caráter de valor tal modelo avaliativo. Madalena não consegue compreender que, do ponto de vista crítico, um projeto de avaliação não deve privilegiar o conhecimento da/o estudante em detrimento a outros aspectos que são do mesmo modo importantes na sua formação.

Já a professora Carmem apresenta um conflito interdiscursivo. Em seu relato, é possível identificar dois discursos, pelo menos:

(21)

Eu acho uma proposta legal porque nós temos aí 2 pontos do projeto onde é trabalhado de forma coletiva com todas as turmas da escola e todos trabalham em cima de um mesmo

contexto. Isso aí provoca o que? A integração, a interação entre aluno e professor e professor e aluno. E é essa avaliação, você coloca... no caso que pude entender é que eu posso dar uma prova valendo 5,0, projeto, 2,0, trabalho, 2,0 e participação, 1,0. Então, é uma forma de está resgatando os valores porque às vezes o aluno, ele é um aluno assíduo, mas se ele falta por alguma coisa, alguma justificativa, tem como ele rever. Através desse processo que a escola é, trabalha, tem como o aluno rever essas faltas e continuar sem ter prejuízo. (Professora Carmem, anexo A)

A professora Carmem apresenta um discurso de valorização da proposta de avaliação escolar, enfatizando um de seus itens, *o Projeto*¹²², que pressupõe um trabalho coletivo, envolvendo ‘*todas as turmas da escola*’, propiciando a integração, a interação entre ‘*aluno e professor e professor e aluno*’. Dessa forma, Carmem situa-se em práticas de letramento em que a avaliação vai além das provas e dos trabalhos tradicionais, passando, assim, a avaliar as/os estudantes, também, em atividades não convencionais.

Em contrapartida, essa professora, também, apresenta o discurso de controle, pois nele a ideologia opera por meio da naturalização e da estratégia de construção simbólica da reificação (Thompson, 1995). Ao evidenciar uma estrutura avaliativa ainda pautada na quantificação, ‘*prova valendo 5,0, Projeto, 2,0, trabalho, 2,0 e participação, 1,0*’, Carmem naturaliza um padrão dominante de avaliação em que a/o estudante é reificado, pois continua considerando os resultados, o estático e não o processo, o movimento; negando uma concepção de sujeito social que não é fixo, está sempre em produção, encontrando-se em processo ininterrupto de construção, caracterizada por contínuas mudanças. Além disso, essa estrutura avaliativa também se expressa em um mecanismo de exclusão dos sujeitos, pois considera os mesmos instrumentos para todas/os sem levar em conta as múltiplas identidades existentes na sala de aula. É, portanto, um modelo avaliativo que homogeniza, desconsiderando as diferenças.

A exemplo de Carmem, a professora Bruna apresenta uma tensão interdiscursiva em seu relato:

(22)

Agora não tem mais aquela coisa de só uma prova no final dos semestres. Então, a gente tem várias atividades, a começar pelo projeto, né? (...) mas tem também a avaliação com a nota. A gente precisa enumerar, precisa daquela nomenclatura e aí nós temos a prova que vale 5,0. Nós temos o projeto que vale 2 pontos, temos as atividades de todos os dias, porque, no caso, todos os dias os alunos têm atividades pra casa, na sala, uma pesquisa. Então, eu reúno tudo

¹²² A professora refere-se ao Projeto da escola, uma atividade que, todo bimestre, é assumida pelas/os estudantes e professoras/es. Consiste na escolha, por parte do corpo docente, de um tema, que é divulgado a todas as turmas. As turmas com suas/seus professoras/es desenvolvem – sobre tal tema – tarefas, cujos resultados são levados a público (da própria escola) em data pré-determinada. A participação e o envolvimento na realização dessas tarefas são avaliados pelas/os professoras/es.

isso e olho no final do bimestre e aí eu dou ali um ponto para todas as atividades e tem também o trabalho em grupo, que, no caso, agora nós estamos fazendo análise literária (...). Então, eu acredito assim que a gente tem procurado avaliar de maneira global; o aluno na medida em que ele está sendo avaliado, ele tá aprendendo, e o professor também está avaliando a própria maneira de trabalhar. O processo ensino-aprendizagem tem falhas, com certeza tem falhas, mas a gente tem procurado avaliar o processo avaliativo como sendo um processo reflexivo, refletindo sobre o que o aluno aprendeu e o que não aprendeu e sobre a própria prática, essa é a minha visão. Ah, nós temos também a recuperação paralela, que acontece no final do bimestre, mas só tem direito de fazer a prova que vale 6,0 nessa recuperação, o, o aluno que tiver feito todas as atividades do bimestre. Se ele não fez uma, ele não tem o direito à recuperação, pois acaba sendo um tipo de punição. (Professora Bruna, anexo A)

A professora Bruna apresenta um discurso de valorização de práticas de letramento que envolvem um modo de avaliar que considera, entre outros aspectos, os eventos interativos, as atividades diárias, o que sugere a crença de que as/os estudantes são identidades em construção. Além disso, essa professora também sugere reflexividade ao declarar que *‘o processo ensino-aprendizagem tem falhas (...), mas a gente tem procurado avaliar o processo avaliativo como sendo um processo reflexivo, refletindo sobre o que o aluno aprendeu e o que não aprendeu e sobre a própria prática’*. Isso indica que Bruna é capaz de superar limites impostos por sistemas culturais que moldam identidades e práticas de letramento. É importante ressaltar que a reflexividade implica a capacidade de mudanças (Fairclough, 2003a; Chouliaraki e Fairclough, 1999). Assim, é possível entender que as crenças e os valores da professora estão voltados para a avaliação escolar imbricada a reformulações, a revisões.

Todavia, a professora ainda está focada no conhecimento da/o estudante como o *‘ponto de chegada’* de sua avaliação, pois *‘refletindo sobre o que o aluno aprendeu e o que não aprendeu’*, ela trata o letramento estritamente dependente da capacidade mental da/o estudante, o que a aproxima do modelo autônomo de letramento (Street, 1984, 1993).

Um outro discurso é manifestado pela professora acerca da avaliação escolar: o discurso da despersonalização, da quantificação, do controle, do fechamento. Quanto a/o estudante vale? Em que ela/e vale mais? E assim Bruna expressa-se: *‘Mas tem também a avaliação com a nota. A gente precisa enumerar, precisa daquela nomenclatura e aí nós temos a prova que vale 5,0. Nós temos o Projeto que vale 2,0 pontos (...)*’. A professora não está emancipada o suficiente para promover significativas mudanças em relação às práticas de letramento, posto que, nesse caso, ela nem ao menos questiona padrões culturais definidos pela instituição, que indicam um modelo de letramento tradicional. Focalizar as atividades em sistemas de notas é uma maneira de manter e sustentar as relações de poder do/a professor/a

em relação à/ao estudante, legitimando uma prática hegemônica. Nessa perspectiva, a avaliação é o poder legítimo que o/a professor/a hierarquicamente representa.

A posição da professora entre diferentes discursos implica a representação de identidades, que são afetadas, na modernidade posterior, por divisões e antagonismos sociais que produzem conflitos e uma variedade de ‘posições sujeito’. Isso significa que, sendo os significados da linguagem sociais e, por isso, relacionados a ideologias e questões de poder, “as mensagens produzidas pelos indivíduos refletirão as diferenças, incongruências e embates que caracterizam a vida social” (Kress e van Leeuwen, 1996: 18)¹²³.

As professoras da escola A (Selma, Laura, Tatiana e Alice) apresentam crenças e valores direcionados para a avaliação que valoriza a capacidade de construção do conhecimento da/o estudante e seu processo histórico social, bem como para a distribuição de poder na sala de aula, que se realiza por meio da auto-avaliação da/o estudante, que faz parte do processo avaliativo, e para o deslocamento de foco: em nenhum momento de seus relatos, as professoras relacionam a avaliação a números, a notas ou conceitos. Isso significa a posição de que as/os alunas/os são representadas/os como atores sociais, não de forma impessoal, mas como pessoas, como sujeitos de idéias e potencial de mudanças. Significa, ainda, que as atividades realizadas nos eventos de letramento não se fundamentam em um fim avaliativo. É significativo também dizer que as professoras, em seus relatos, não fazem referência à realização de provas para obtenção de notas ou conceitos, pois, como a professora Alice aponta: *‘aqui, a gente considera atividades que vão além daquela avaliação formal ou daquele momento de avaliação, né?’* Vale ressaltar, ainda, que a avaliação como prática de reflexão, para essas professoras, não está veiculada, apenas, à aprendizagem da/o estudante, mas, como afirma Laura: *‘a um processo pra saber o que está funcionando, o que não está funcionando, porque não está funcionando (...)’*.

Com base nesses comentários, transcrevo alguns excertos:

(23)

Nós trabalhamos com essa proposta de avaliação procurando favorecer o acesso à qualidade (...). Até hoje, eu não encontrei uma proposta que permita tanta reflexão, tanta discussão, tanta possibilidade de considerar variantes diversas em relação à produção e à formação do aluno como a desta escola. (Professora Selma, anexo A)

(24)

Esta é uma escola diferenciada porque aparece uma outra oportunidade de educação e eu acho que o que é mais importante nesse processo é que você não avalia só o aluno, você

¹²³ “The messages produced by individuals will reflect the differences, incongruities and clashes which characterize social life” (Kress e van Leeuwen, 1996: 18).

avalia a instituição. Então, é um espaço em que a avaliação não diz respeito à codificação, mas diz respeito a um processo pra saber o que está funcionando, o que não está funcionando, porque não está funcionando (...). O aluno não deve ser medido simplesmente por um programa do governo, de uma instituição. Eles devem ser considerados sujeitos que estão inseridos no processo. Então, eles, em seu processo, é que devem ser considerados. (Professora Laura, anexo A)

(25)

A avaliação daqui é discursiva, de debate, de, de análise, sabe, do dia-a-dia, da produção dos alunos, que é a que eu me adequo (...). E esse tipo de avaliação, com a auto-avaliação do aluno, transfere poder ao aluno, poder que ele tem de se expressar também, sabe. Ele tem muito poder. Ele sabe que ele pode discutir, que ele pode debater, que a opinião dele é muito importante. (Professora Tatiana, anexo A)

(26)

Eu gosto desse tipo de avaliação mais amplo, né, e mais produtivo em comparação com aqueles lugares onde eu já trabalhei, maior parte, porque aqui a gente considera atividades que vão além daquela avaliação formal ou então só daquele momento de avaliação, né? (Professora Alice, anexo A)

Destaco o atributo ‘*discursiva*’ estabelecendo um significado relacional com o léxico ‘*avaliação*’, transcrito no excerto da professora Tatiana. Essa escolha lingüística pressupõe um projeto avaliativo que leva em consideração diferentes aspectos da vida social, não se restringindo, portanto, a uma avaliação apenas do grau de conhecimento da/o estudante, o que é reforçado pelos demais atributos que correspondem ao mesmo significado: ‘*de debate*’, ‘*de análise*’, ‘*do dia-a-dia*’, ‘*da produção dos alunos*’.

Enfatizo também o emprego do processo mental de caráter afetivo, ‘*gosto*’, transcrito no excerto da professora Alice. Na frase ‘*Eu gosto desse tipo de avaliação mais amplo, né, e produtivo (...)*’, a professora posiciona-se como Experienciadora de um fenômeno que lhe agrada. Nesse sentido, Alice expressa-se em harmonia com o modo de avaliar, fechando espaços para a contestação no que se refere a esse aspecto.

Essas professoras estão posicionadas em práticas de letramento que favorecem um letramento de caráter ideológico (Street, 1984, 1993), em que é considerada a diversidade dos sujeitos, o aspecto heterogêneo que define as identidades; levam-se em conta as/os alunas/os e seus contextos; enfatiza-se a crença na distribuição de poder na sala de aula, produzindo relações menos assimétricas em relação a outros contextos de sala de aula. Isso pressupõe modos não convencionais de se avaliar bem como sentidos de reflexividade. Por isso, posso dizer que tais professoras estão associadas a um discurso de resistência a padrões hegemônicos – por exemplo, contestando a avaliação escolar de caráter tradicional – que moldam atos e reforçam relações de poder. Isso indica, em conformidade com Chouliaraki e Fairclough (1999: 15), que “em circunstâncias favoráveis, a resistência pode derrubar

sistemas”¹²⁴. Tais professoras assumem o letramento como prática social e como prática de reflexão, pois todas estão confrontando valores, crenças e ideologias e construindo novos significados no mundo de que elas e as/os estudantes participam.

Entendo, entretanto, que não é essa a única representação que vem definindo a posição das professoras participantes desta pesquisa, que integram a escola A. Elas, como identidades plurais, estão sempre em transformação e podem até apresentar-se contraditórias, sendo, como aponta Hall (2003: 4), “empurradas para diferentes direções”.

4.5 O livro didático: o silêncio e a resistência das professoras¹²⁵

Para proceder à análise, transcrevo excertos dos relatos das professoras. Começo pelas professoras da escola B.

(27)

Eu não agüento mais o livro adotado, mas eles já adotam esse livro por três anos. Aí em 2004, o professor teve a oportunidade de escolher outro livro e tudo - eu não tava na ocasião -. Escolhemos um outro livro diferente pra mudar, e o MEC manda o mesmo livro, igual ao anterior. Isso é a angústia. Então, é esse tipo de coisa que vai desestimulando. Há oportunidade pra gente mudar, a gente quer mudar. (Professora Madalena, anexo A)

(28)

Eu acho ele [livro didático] importante, não que ele tenha que ser devorado, de cima em baixo, o livro didático é necessário na medida em que você sabe usá-lo. Ele é importante na medida em que você sabe trabalhar com ele, ele é um parceiro nessa questão aí, agora dele ser o único instrumento de você trabalhar não, nós temos vários outros mecanismos na sala de aula. (Professora Rosa, anexo A)

(29)

Eu acho positivo o livro didático. É... Mas eu procuro trazer algo para estar catalogando no dia-a-dia, pra estar incorporando. Mas eu acho positivo o livro didático porque é, ainda mais agora que o Governo Federal doou para os alunos, porque o aluno de escola pública não tinha acesso a esse livro, quando a gente fala de Ensino Médio nós sabemos que os livros estão mais caros. Então, essa proposta do Governo foi muito benéfica. É um jeito que você, que o professor tem de promover o aprendizado no aluno, uma aula centrada. Ele presta atenção, ele acompanha, ele pode levar os textos pra casa, tá pesquisando, tá analisando com mais clareza, tendo o material em mão. (Professora Carmem, anexo A)

(30)

Livro didático para mim é tudo igual. Se você pegar o do segundo ano, é tudo igual. A questão gramatical uns falam mais, outro é mais resumido, mas o básico é tudo igual. Mas também não dá pra ficar sem. Então, o professor pode acrescentar mais coisas. Ele é mais pra

¹²⁴ “In favourable circumstances, resistance can topple systems” (Chouliaraki e Fairclough, 1999: 15).

¹²⁵ Essa seção é desenvolvida com base nas respostas das professoras à questão: como você se posiciona em relação à utilização do livro didático na sala de aula?

gente tá discutindo a teoria que o aluno pode estar buscando, mas o professor precisa acrescentar mais, trazendo mais atividades, melhorando a explicação do livro, trazendo mais exemplos, porque às vezes o exemplo do livro é insuficiente para tirar a dúvida do aluno. (Professora Bruna, anexo A)

Chama-me a atenção que a dimensão de mudança para a professora Madalena está na substituição de um livro didático por outro. Para ela, escolher um livro *‘diferente’* significa *‘mudar’*. Nesse sentido, apesar do seu aparente discurso de contestação em relação à atitude do MEC *‘manda o mesmo livro’*, a professora mostra-se posicionada no discurso de reprodução da voz institucional, posto que, mesmo com a defendida substituição do livro didático, será essa voz que ela estará reproduzindo na sala de aula. Para ela, isso é mudança.

A professora Rosa demonstra a sua crença na valorização do livro didático: *‘eu acho ele importante’*. Entretanto, mesmo defendendo o uso pelo/a professor/a de outros recursos, ela representa o livro didático como um instrumento que deve estar sempre presente nos eventos de letramento, e sempre compondo o discurso do/a professor/a. O atributo *‘parceiro’*, estabelecendo um significado relacional com *‘ele’* [livro didático], sugere essa idéia. A escolha de tal atributo implica a idéia de que o/a professor/a deve estar sempre acompanhado/a do livro didático; nessa visão eles são, portanto, inseparáveis.

Com o significado mental, *‘Eu acho positivo o livro didático’*, a professora Carmem posiciona-se como Experienciadora perceptiva do fenômeno de valorização do livro didático. Assim representando a sua crença, Carmem atribui ao livro didático outros significados: *‘É um jeito que você, que o professor tem de promover o aprendizado no aluno, [promover] uma aula centrada’*. Segundo a professora, com o livro didático, a/o estudante *‘presta atenção, ele acompanha, ele pode levar os textos pra casa, tá pesquisando, tá analisando com mais clareza tendo o material em mão’*. Tudo isso pode traduzir a forma em que a professora está posicionada: enfraquecida, ela só pode perceber que a sua voz não tem a força e o poder de uma voz representada pelo livro didático. E, mesmo que Carmem proponha um discurso de abertura para a emancipação (*‘eu procuro trazer algo para estar catalogando no dia-a-dia, pra ser incorporado’*), ela continua limitada a formas reguladoras, o que é reforçado pelo emprego da palavra *‘incorporado’*, designando, no contexto, que a voz que a professora traz *‘de fora’* não contesta a voz institucional, com ela não abre conflito, ao contrário junta-se a ela, sendo-lhe um complemento.

A professora Bruna, embora reconhecendo que *‘livro didático (...) é tudo igual’*, apresenta um discurso de defesa desse instrumento. Para ela, *‘não dá pra ficar sem [o livro didático]’* e *‘o professor pode acrescentar mais coisas’*. Com essas construções, Bruna deixa

claro a sua crença de que o livro didático não deve ser contestado, mas complementado pelo/a professor/a, ou seja, a voz de comando deve ser mantida, apenas deve ser acrescida de mais ingredientes. Nessa perspectiva, a professora ainda diz: *‘o professor precisa acrescentar mais, trazendo mais atividades, melhorando a explicação do livro, trazendo mais exemplos’*. Assim, a professora Bruna posiciona o/a professor/a como apêndice do livro didático, legitimando relações de poder e naturalizando formas de silenciamento do/a professor/a (Thompson, 1995).

Essas professoras têm em comum o discurso da reprodução da voz institucional — representada pelo livro didático — como força reguladora de suas práticas e eventos de letramentos. Isso implica o não reconhecimento de um sentido de sociedade — que pressupõe uma variedade cultural — bem como de um sentido de sujeitos heterogêneos. A relação entre a professora e o livro didático, tal como é representada, significa, também, limitação de abertura para um espaço de fala, que só é possível com os sentidos de resistência e criatividade, o que implica sentidos de agenciamento. Isso indica que tais professoras têm suas capacidades para a liberdade e a autonomia restringidas, o que significa que estão elas sob efeitos das relações de dominação.

As professoras assim posicionadas não contemplam, em suas práticas de letramento, a diversidade de contextos culturais e sociais de domínio público, como defendem Barton e Hamilton (1998). Além disso, não levam em conta que o letramento como prática social está situado na vida diária das pessoas (Barton, 1994), perspectiva que se torna de difícil realização se, entre o/a professor/a e as/os estudantes, o livro didático é posto como voz que regula e estabelece as normas que moldam os eventos de letramento.

Tal posição das professoras, também, tem implicação com os sentidos de agenciamento construídos, ou não construídos, nos eventos de letramento. Enfraquecidas em seus espaços sociais, diminuídas em seus potenciais de fala, as professoras distanciam-se de um letramento crítico, pois, reproduzindo um discurso institucional, elas deixam de fazer da sala de aula um espaço para a criação de novos significados sociais, um espaço de mudança, do exercício da autonomia, da ruptura de modelos, um espaço, enfim, que oriente à construção de estudantes agentivos, que não estejam condenadas/os à reprodução de modelos e hegemonias sociais. Tais estudantes estariam incluídas/os em um projeto de letramento em consonância com a concepção de Street (2001, *apud* Maruatona, 2005: 238): “A Educação deve direcionar para a transformação social e pessoal”¹²⁶.

¹²⁶ “Education should address personal and social transformation” (Street, 2001, *apud* Maruatona, 2006: 238).

Sendo os discursos modos de representar diferentes perspectivas que as pessoas têm do mundo, analiso, agora, como as professoras da escola A constroem significados para representar a sua relação com o livro didático.

(31)

Eu já vivi as duas experiências, apesar de aqui na escola nunca ter trabalhado com o livro didático. Eh..., numa outra escola que eu trabalhei, a gente tinha que trabalhar com o livro didático, eu nunca consegui seguir o livro didático da forma que ele se apresenta e nem fazer todas as coisas que tinha lá pra fazer. Eu sempre acabava subvertendo algumas coisas, aproveitava mais os textos, os textos que eram bons..., uma ou outra atividade... Hoje em dia, eu acho que a qualidade do livro didático melhorou bastante, mas mesmo assim o que eu sinto é que o, o que o livro didático propõe em termos de atividade não atende a necessidade da turma naquele momento. Então, eu não consigo usá-lo sistematicamente. Se eu tiver que trabalhar com o livro didático, eu sei que eu sempre mudaria as atividades, porque eu sempre acho que dá pra criar muito mais do que tá ali, eu também acho que a necessidade e o interesse do aluno tá diferente do que tá ali. (Professora Selma, anexo A).

(32)

Eu penso que o livro didático deve ser utilizado pelo professor apenas como um roteiro pra consulta. Aqui, na escola, por exemplo, nós criamos nossas aulas e nossos programas. (Professora Laura, anexo A)

(33)

Eu sinceramente sou contra o livro didático, fechado, eu acho ele muito fechado. Eu acho interessante abrir quando ele tem alguma coisa que realmente interessa. Mas usar aquele mesmo livro, durante um ano inteiro, eu acho muito, muito reducionista, sabe? Tem outras fontes que dá pra fazer esse intertexto, que eu gosto de fazer, mas ficar fixa no mesmo livro não dá; tem, também, a nossa capacidade de elaborar os nossos programas. Mas, eu tive professor assim, que ficava com um livro só, o mesmo livro durante um ano inteiro, trabalhando só aquele livro e não trazia textos de fora, não trazia... (Professora Tatiana, anexo A)

(34)

Eu já sabia que antes de vir aqui que português não trabalhava com o livro didático... e eu sempre achei isso bom, justamente porque eu não gosto muito de tá amarrada, porque eu acho que o livro didático acaba amarrando o professor. E eu tava até refletindo sobre isso esses dias sobre o livro didático é o que que acontece com o livro didático, parece que o sistema acaba acomodando o professor tendo o livro didático como única referência, até mesmo como referência teórica, na maior parte das vezes, para ele elaborar as aulas. As aulas ficam um pouco restritas. Pro aluno também não é bom, pois é o único direcionamento que ele tem, ele não tem condições de comparar outras perspectivas, outros pontos de vista. Considerando isso, então, eu acho muito limitador. Agora, com esse Programa Nacional do Livro Didático, né, a escola, de certa forma, é obrigada a receber os livros didáticos. Mas nós entregamos o livro pro Ensino Médio e falamos que o livro deve ser elemento de consulta... então, assim, até hoje eu não consegui usar nenhum em alguma atividade específica porque, também, as atividades do livro didático são muito restritas, sabe? (Professora Alice, anexo A)

Essas professoras apresentam comentários que se complementam, pois estão em sintonia acerca de um mesmo significado. Representam um aspecto do mundo de uma mesma perspectiva. No entanto, entram em competição com os valores sociais de padrão hegemônico. Dessa maneira, essas professoras também contestam o discurso hegemônico.

A professora Selma, com um discurso de contestação ao livro didático, em que expressa sua experiência com esse instrumento em uma escola onde trabalhou anos anteriores, aponta para sentidos de crítica e mudança ao afirmar: *‘eu sempre acabava subvertendo algumas coisas’*. Como Participante-Ator do processo material, *‘subvertendo’*, ela demonstra sua força agentiva, o que é reforçado pela expressão da modalidade *‘sempre’*, indicando que tal força não era mera casualidade.

Como argumento da sua contestação em relação ao livro didático, Selma afirma que *‘o que o livro didático propõe em termos de atividade não atende a necessidade da turma naquele momento’*. Isso significa que essa professora defende uma perspectiva de letramento voltada para as necessidades das/os estudantes. Também, nessa direção, ela assim se expressa: *‘eu também acho que a necessidade e o interesse do aluno tá diferente do que tá ali [no livro didático]’*. Aqui, a professora indica o desencontro entre o ‘mundo’ das/os estudantes e a voz institucional.

A professora Laura diz: *‘eu penso que o livro didático deve ser utilizado pelo professor apenas como um roteiro pra consulta’*. Assim, ela representa-se como Experienciadora do processo mental perceptivo *‘penso’*, expressando a crença de que o livro didático ocupa um lugar secundário nos eventos de letramento. Isso é indicado pela representação do livro didático não como Participante-Ator, mas como Participante-Meta — *‘o livro didático deve ser utilizado pelo professor’* — (Halliday e Matthiessen (2004), pois a

forma apassivada sugere que quem ocupa o lugar de Participante-Ator é o *'professor'*. Desse modo, é possível notar que, em um contexto em que as professoras têm o seu espaço de fala, a voz institucional perde a sua força. O emprego da palavra *'apenas'* enfatiza o caráter de redução do livro didático, o que também é indicado pela circunstância de modo: *'como um roteiro pra consulta'*. Assim, o livro didático é posto como Meta, que é diminuída em seu valor.

Laura também afirma: *'Aqui, na escola, por exemplo, nós criamos nossas aulas e fazemos nossos programas'*. Chama-me a atenção, nesse trecho, as escolhas dos processos materiais *'criamos'* e *'fazemos'* realizando significados que expressam a força agentiva da professora. Ela se posiciona de forma ativa, representando-se como sujeito de fala, que faz do contexto escolar o seu *locus* de poder.

A professora Tatiana identifica-se *'contra o livro didático'* e expressa a sua crença: *'acho ele muito fechado'*. Assim, Tatiana nega aquilo que indica aprisionamento, cerceamento, dominação. E, nessa direção, ela continua: *'(...) usar aquele mesmo livro, durante um ano inteiro, eu acho muito, muito reducionista'*. Desse modo, a professora expressa a sua crença na limitação do livro didático e, assim, demonstra a necessidade de abertura para novas práticas: *'tem outras fontes que dá pra fazer esse intertexto, que eu gosto de fazer (...); tem, também, a nossa capacidade de elaborar os nossos programas'*. Representando-se como agente de fala e poder, Tatiana apresenta um discurso de contestação da prática tradicional: *'eu tive professor assim, que ficava com um livro só, o mesmo livro durante um ano inteiro, trabalhando só aquele livro e não trazia textos de fora, não trazia...'*

A professora Alice avalia de forma positiva o fato de estar situada em um contexto escolar em que o livro didático não ocupa um lugar na sala de aula. Ela contesta o livro didático por meio de um processo mental afetivo *'eu não gosto de tá amarrada'*. Assim, como Experienciadora de um fenômeno que não lhe agrada, *'tá amarrada'*, Alice representa-se como um sujeito que não aceita relações de domínio. E, conforme sua crença, o livro didático está relacionado a tais relações, posto que, como afirma, *'o livro didático acaba amarrando o professor'*. Porém, aqui há uma contradição: ao apresentar o masculino genérico, *'o professor'*, Alice está submetendo-se (e naturalizando) a uma forma cultural de invisibilidade e exclusão do feminino (cf. Caldas-Coulthard, 2007), ou seja, a uma forma de poder.

Alice apresenta, também, outro aspecto. Para ela, o *'Sistema'* acomoda o/a professor/a que tem o livro didático como única referência *'até mesmo como referência teórica, na maior parte das vezes, para ele elaborar as aulas'*. Isso significa que o/a professor/a é moldado/a pelas estruturas sociais, decorrendo daí, conforme o relato da

professora, eventos de letramento ‘restritos’ e alunas/os com suas possibilidades limitadas, pois sem ‘*condições de comparar outras perspectivas, outros pontos de vista*’.

Há um outro aspecto presente no relato da professora Alice. Ela afirma que, mesmo a escola sendo ‘*obrigada a receber os livros didáticos*’ em função do Programa Nacional do Livro Didático, ‘*nós entregamos o livro pro Ensino Médio e falamos que o livro deve ser elemento de consulta*’. Além disso, Alice aponta que ‘*até hoje eu não consegui usar nenhum em alguma atividade específica (...)*’. Isso indica que a professora não se submete a determinações de uma voz institucional, a situações de subordinação.

As professoras Selma, Laura, Tatiana e Alice são representadas como agentes sociais com capacidade de interferir nas práticas nas quais se situam por meio do discurso, pois apresentam possibilidades de promover mudança; são, assim, sujeitos que assumem o espaço da sala de aula como um *locus* de fala e empoderamento, sugerindo, em conformidade com Cameron et al. (1992), que o poder não é monolítico e que não vai somente em uma direção. Essas professoras contestam os discursos do controle, da obediência e da subordinação, que, como aponta Poynton (1989), acompanharam as práticas das mulheres desde a infância.

Essas professoras, contestando o livro didático, estão apresentando resistência a toda voz de dominação que, nas práticas sociais, vem limitando suas capacidades para a autonomia e agência. Elas apresentam também resistência às práticas sociais que mantêm e sustentam relações de poder. Nesse sentido, essas professoras rompem com padrões de condutas institucionais e dão novas direções para suas práticas, indicando, de acordo com Walsh (2001: 2), que “as mulheres não são passivamente posicionadas em relação à coerção institucional e a outros discursos que sobre elas operam”¹²⁷.

Dessa maneira, tais professoras incluem nas práticas e nos eventos de letramento seus valores, suas crenças, suas concepções, seus pontos de vista (Barton, 1994; Barton e Hamilton, 1998) e sua criatividade, promovendo transformações, realizando uma nova prática social, em que os espaços para a reprodução de ‘velhas’ fórmulas, para a subordinação a regras e normas de conduta são diminuídos.

¹²⁷ “Women are not passively positioned in relation to the institutional and other discursive constraints that operate on them” (Walsh, 2001: 2).

4.6 Meninas e meninos: ideologias e estereótipos de gênero?

Cameron (1998) aponta a preocupação com a questão das diferenças de gênero na fala, o que é retomado por Talbot (2006: 468), que alega que as pressuposições tácitas acerca da categoria ‘gênero social’ e suas relações com a linguagem precisam ser questionadas e problematizadas, pois em muitas práticas sociais o gênero é pensado “em termos de categorias bipolares”¹²⁸, o que pressupõe a construção de estereótipos de gênero que, ligados à ideologia de gênero, “reproduzem diferenças naturalizadas de gênero. Fazendo assim, eles funcionam para sustentar a dominação masculina hegemônica e a subordinação feminina” (idem, *ibidem*)¹²⁹.

É nessa perspectiva que abro esta seção. Nela, analiso exemplos retirados das respostas das professoras¹³⁰, em que a dicotomia de gênero é identificada. Contudo, busco, também, perceber um discurso de mudança, que rompe com um padrão de significados e apresenta novos modos de representar as pessoas, pois, como aponta Freed (2006: 714), “as pessoas estão cada vez mais conscientes de que as mulheres e os homens são capazes de recriar a si mesmas/os, em parte por meio da linguagem”¹³¹.

A professora Madalena assim representa as meninas e os meninos:

(35)

Com a menina parece que você alcança um pouco mais, os meninos são acomodados, são relaxados de natureza. Por exemplo, com todos os meninos que estou trabalhando, são poucos, às vezes você trabalha com 10, 15, mas tem só um que te surpreende. O resto é no oba-oba, na conversa. As meninas que são mais voltadas para suas tarefas. (Professora Madalena, anexo A)

Madalena apresenta um discurso que representa um pensamento dicotômico, ou seja, ela compreende um lugar próprio para a menina e um outro para o menino, o que aponta para uma visão essencialista de gênero. Nesse sentido, um modo de ideologia aí opera: a reificação das pessoas, posto que é criado um sentido em que as distinções entre as pessoas são naturais, estáticas e imutáveis.

¹²⁸ “(...) in terms of bipolar categories” (Talbot, 2006: 468).

¹²⁹ “(...) reproduce naturalized gender differences. In doing so, they function to sustain hegemonic male dominance and female subordination” (Talbot, 2006: 472).

¹³⁰ Essas respostas tiveram como referência as seguintes questões: 1. Com relação à participação da aluna e do aluno na sala de aula, o que você tem a dizer? 2. No que diz respeito às atividades da sala de aula, como você vê a atuação de meninas e meninos? E como você lida com isso?

¹³¹ “People are increasingly aware that women and men are able to recreate themselves in part through language” (Freed, 2006: 714).

Em comparação ao lugar criado para as meninas, o lugar para os meninos está mais definido, no relato da professora, pois para representar os meninos, ela emprega o processo relacional ‘*são*’ e, assim, relaciona ‘*os meninos*’ aos atributos: ‘*acomodados*’, ‘*relaxados de natureza*’. A escolha do grupo nominal ‘*de natureza*’ reforça a visão essencialista que, no contexto, representa uma ideologia de gênero.

Chama-me, também, atenção a escolha do Portador ‘*O resto*’ fazendo referência a meninos. Ora, tal escolha é uma forma de representar o ator social por meio da impersonalização (Fairclough, 2003a; van Leeuwen, 1997). Isso significa que foi criado um sentido de desvalorização e depreciação da pessoa, restringindo-a na sua qualidade humana. Os identificadores ‘*no oba-oba*’ e ‘*na conversa*’ mantêm ‘*os meninos*’ no mesmo alinhamento que ‘*acomodados*’ e ‘*relaxados por natureza*’.

As meninas são representadas por Madalena em outro alinhamento: são elas retratadas como ‘*boas moças*’ e obedientes, pois com elas ‘*parece que você alcança um pouco mais*’, elas ‘*são mais voltadas para suas tarefas*’ e elas ‘*atendem mais*’. São as meninas, portanto, incluídas em um discurso que associa as mulheres a valores tradicionais. O emprego do termo modalizador ‘*parece*’ pode sugerir que a professora não consegue acompanhar possíveis mudanças nas atitudes, nas posições das meninas.

Aqui, algumas questões saltam-me: será que a atitude dos meninos não representa contestação ao modelo de letramento da professora? E as meninas, será que, moldadas pelas práticas sociais, não encontram formas de resistir, posto que a própria instituição mantém e sustenta os padrões sociais hegemônicos de dominação?

A professora Rosa apresenta uma posição bem semelhante à de Madalena em relação à concepção de gênero social, como se pode notar no seguinte excerto:

(36)

As meninas terminam as atividades mais rápido, elas não enrolam; os meninos, eles enrolam. Os meninos se negam a fazer, eles copiam das meninas; não são muito comprometidos. As meninas entregam tudo arrumadinho com flor e os meninos entregam numa folha suja e amassada. E eu acho que, até porque o homem é mais liberto socialmente, ele é mais levado à rua com mais facilidade. As mulheres ainda são mais quietas nesse sentido de irem para a rua, de se aventurar nas coisas que a gente acha errado, né? Nas 5ª e 6ª séries tem mais meninos, muito mais, e é onde a gente tá tendo mais problema. A disciplina tá terrível porque a gente não tá dando conta de controlar os meninos. Eles estão insuportáveis; eles chutam, eles rebentam portas, eles gritam, eles agridem, entende? Coisas que a gente não tinha aqui na escola antes deles entrarem. As meninas brigavam, mas não é com essa violência que está aqui hoje, não. Eu desconheço isso que está acontecendo aqui hoje. A entrada dos meninos deu uma visão diferente para a escola (...). Nós, professores, não gostaríamos que tivesse meninos aqui; no Ensino Fundamental, não. E o que está acontecendo é o que a gente temia. Até esses meninos adaptarem às normas, à convivência de uma escola que antes era só para meninas...! E a gente encontra tanta dificuldade porque a

gente tá trabalhando tanto tempo com meninas e, de repente, chegam meninos. Mas nós não tivemos tempo de preparar, entendeu? Os meninos são mais difíceis de trabalhar do que as meninas, muito mais. (Professora Rosa, anexo A)

A professora Rosa representa o gênero social de uma forma dicotômica, o que, como indica Louro (2004: 32), “parece apontar para um lugar ‘natural’ e fixo para cada gênero”, reificando e fragmentando as pessoas (Thompson, 1995). Rosa demonstra, portanto, que ainda há escolas que, em suas práticas, delimitam espaços para meninas e meninos, reproduzindo, com isso, estereótipos de gênero que reforçam relações de dominação. Para Rosa, as meninas estão associadas aos significados de obediência e bom comportamento (*‘terminam as atividades mais rápido, não enrolam’*), de gosto pela aparência (*‘entregam tudo arrumadinho com flor’*), de recato (*‘são mais quietas nesse sentido de irem para a rua, de se aventurar nas coisas que a gente acha errado, né?’*). São, portanto, significados que posicionam as mulheres de acordo com estereótipos femininos.

Já os meninos, para a professora, estão associados a outra posição: são desobedientes (*‘se negam a fazer’*), descomprometidos (*‘eles enrolam’, ‘eles copiam das meninas’, ‘não são comprometidos’*), desorganizados (*‘entregam numa folha suja e amassada’*), liberados (*‘ele é mais levado à rua com mais facilidade’*), agressivos e violentos (*‘eles chutam, eles rebentam porta, eles gritam, eles agridem’*).

Desse modo, Rosa demonstra que concebe o gênero social de forma estereotipada e, assim, pouco pode contribuir, com suas práticas de letramento, com a formação pessoal e social de estudantes, com o questionamento de uma ordem social que, ainda, mantém as mulheres sob padrões de dominação. Ao contrário, como aponta Talbot (2006), o mero ato de listar aspectos de um discurso tradicional — porém inconsistentes, assumidos para ser associados a mulheres ou a homens — serve para perpetuar a crença nesses aspectos. Isso favorece a instauração da fragmentação do grupo de estudantes (Thompson, 1995) e, desse modo, as práticas de letramento contribuem para a construção de identidades enfraquecidas e oprimidas por preconceitos e ideologias que separam meninas e meninos.

Vale ressaltar as construções: *‘ele [o homem] é mais levado à rua com mais facilidade’*; *‘As mulheres ainda são mais quietas nesse sentido de irem para a rua, de se aventurar nas coisas que a gente acha errado, né?’*. Um primeiro aspecto destaca-se: há aqui a construção de um significado moral para as mulheres e um outro para os homens. Isso significa, como sugere Morgado (1987), uma forma de opressão. Um outro aspecto diz respeito ao fato de a professora admitir um processo de mudança, o que pode ser exemplificado com o termo *‘ainda’*. Contudo, trata-se de mudança a qual ela não aprova, pois

afirma que são ‘coisas que a gente acha errado’. Desse modo, pode-se pensar que Rosa ainda está presa a valores tradicionais que entram em conflito com os sentidos de emancipação das mulheres e, mais particularmente, como sugere o contexto, com a sexualidade das mulheres. O emprego do grupo nominal ‘*a gente*’ configura-se uma generalização do ator social (Fairclough, 2003a). Isso pressupõe a estratégia ideológica de universalização (Thompson, 1995) para legitimar uma crença pautada em um valor machista.

Do mesmo modo que a professora Madalena, Rosa não problematiza, não questiona a forma com que os meninos posicionam-se na sala de aula. Ela não interroga suas práticas de letramento para tentar inferir se as atitudes dos meninos nada mais são que respostas de contestação a uma prática que não leva em conta a sua presença, posto que, como a própria professora diz, ‘*nós, professores, não gostaríamos que tivesse meninos aqui (...)*’. E, assim, como pessoas indesejadas, não podem contar com uma prática voltada para eles. Ao contrário, é esperado que eles se adaptem aos padrões de letramento da escola, pois, na afirmação de Rosa: ‘*Até esses meninos adaptarem às normas, à convivência de uma escola que antes era só para meninas!*’.

Em relação à categorização das meninas, não há questionamento da professora. Ao contrário, o discurso é de consentimento e aprovação, o que contribui para a manutenção de estereótipos e ideologias de gênero, favorecendo o enfraquecimento das mulheres. Não percebe a professora que a maneira de as meninas posicionarem-se na sala de aula não é algo inerente ao sexo, mas sim uma forma de se adaptarem às exigências que lhes são feitas (Stanley, 1993), pois “elas foram socializadas segundo modos de comportamento ‘feminino’, em uma sociedade sexista que sistematicamente esforçou-se para manter as mulheres em seus lugares (subordinados)” (Cameron, 2006: 454)¹³². O que se nota, muitas vezes, é que as escolas adotam modelos de letramento que não contribuem para o questionamento e a resistência de tais modos, ficam à margem da crítica e das transformações pessoais e sociais e, dessa forma, muitas/os professoras/es desconsideram que “se um número significativo de pessoas pode ser induzido a duvidar que o *status quo* seja natural ou legítimo, um clima é criado e nele as demandas para mudanças são muito mais difíceis de serem resistidas pelos seus oponentes” (idem: 452)¹³³.

¹³² They were socialized into ‘feminine’ ways of behaving, in a sexist society which systematically strove to keep women in their (subordinate) place” (Cameron, 2006: 454).

¹³³ “If enough people can be induced to doubt that the *status quo* is natural or legitimate, a climate is created in which demands for change are much harder for their opponents to resist” (Cameron, 2006: 452).

A professora Carmem também se posiciona de modo semelhante às professoras Madalena e Rosa. Ela ainda compreende o gênero social de forma binária em que as diferenças entre menina e menino são consideradas fixas. É o que sugere seu relato:

(37)

As meninas, por características natas, elas são mais detalhistas. Elas procuram uma forma bonita de transmitir o conteúdo, não fazem rasuras. Elas gostam mais de falar de coisas de amor. Então, com isso, o trabalho, as atividades da menina é mais organizado, os cadernos são mais organizados. Tem meninos que executam as atividades de forma clara, mas com mais ênfase o trabalho das meninas. Os meninos parecem-me que eles, eu não sei se porque são meninos, a condição motora deles é diferente, às vezes, das meninas. As meninas é coraçãozinho, estrelinha; se errou, rasgam, passam tudo a limpo. Os meninos são mais rápidos. Eles agem mais no impulso. Eu até falo na sala de aula assim: “Pensem como as meninas e ajam como os meninos”, pra estar tentando equilibrar a turma. Por exemplo: se estou ministrando aula, aí a Coordenação chama na porta: “Marcos, sua mãe está te chamando”. Ele vai rapidinho, resolve o problema e vem pra sala de aula. Se a coordenação vem e fala: “Maria, sua mãe está querendo falar com você na Coordenação”. Ela levanta da cadeira, passa na mesa da colega, vai na outra, pega o lápis ou a caneta e depois passa no banheiro, olha o cabelo, dá um retoque no batom e aí depois que ela vai falar com a mãe e aí o tempo que ela leva para chegar na sala de aula é maior. E pensar como a menina é estar ponderando, colocando as coisas no lugar, sendo mais detalhista, raciocinando com calma, fazendo seleção de conteúdo e idéias. Na produção de textos, os meninos eles são mais práticos, mas às vezes, as meninas enchem lingüiça. Elas falam, falam, falam, falam; e o menino não: tchau e até logo, né, uma coisa assim mais prática, mas aí é algo também que tem que ser trabalhado, entendo que a ideologia da mulher é toda diferente do homem. O homem é mais prático. Agora, em relação de domínio de conteúdo, nisso aí eles se igualam, só que na forma de expressar, às vezes, a mulher, por ela estar acreditando mais no mundo de contos de fadas, no príncipe encantado, no amor perfeito, ela consegue uma desenvoltura eficaz em relação aos meninos. Os meninos fazem também, mas só que há uma diferença nisso aí. Elas colocam mais características, com mais riquezas de detalhes. As meninas gostam de falar sobre o amor, a felicidade. Quando temos aulas de literatura, eu percebo que os meninos ficam assim agoniados quando a gente pega aqueles poetas, com exemplos de Cantigas de amor, então os meninos ficam assim que não se aguentam e elas não. Elas acham bom. Elas gostam de ser cortejadas. (Professora Carmem, anexo A)

A classificação, segundo Fairclough (2003a), de acordo com a forma que está expressa no relato das professoras Madalena e Rosa, também é um recurso da professora Carmem para representar as meninas e os meninos. Ela classifica esses atores sociais em conformidade com os padrões sociais que estabelecem lugares fixos e estáticos para cada um deles, marcando a diferença. Além disso, como nos outros casos, é uma classificação que atinge a generalização (Fairclough, 2003a), uma vez que a escolha dos referidos atores, no contexto, ganha *status* universal. Reforçam essa interpretação as expressões usadas pela professora: ‘*as meninas, por características natas, elas são mais detalhistas*’, ‘*eu não sei se porque são meninos, a condição motora deles é diferente, às vezes, das meninas*’, ‘*entendo que a ideologia da mulher é toda diferente do homem*’ (grifos meus). Tais expressões

configuram as ideologias de gênero, pressupondo identidades essencializadas, fixas e imutáveis.

A *diferença* pressupondo a fragmentação das pessoas e a *generalização* indicando a legitimação de padrões culturais hegemônicos são recursos lingüísticos de cunho ideológico, nos quais estão encaixadas as crenças e os valores da professora Carmem. Dessa maneira, há que se perguntar: Quais os efeitos desses recursos para o letramento escolar das/os estudantes? Com relação ao gênero social, de que modo essa professora está posicionada?

Chama-me a atenção o recurso da *narrativização* empregada por Carmem para exemplificar os diferentes modos com que meninas e meninos comportam-se. A *narrativização* é, segundo Thompson (1995), uma estratégia de operação da ideologia da *legitimação*. Assim, exemplificando com ‘*Marcos e Maria*’, Carmem legitima lugares fixos para cada gênero, onde estão também os estereótipos: a praticidade associada aos homens e a futilidade veiculada às mulheres.

Um outro aspecto é a reiteração do processo verbal ‘*falam*’, que constrói significados em que ‘*as meninas*’ estão representadas como Participantes e como atores sociais: ‘*Elas falam, falam, falam, falam e os meninos não*’. Aqui, a professora enfatiza o estereótipo da mulher que fala demais (tagarela) e evidencia que isso não ocorre com os homens. Essa *diferenciação* sinaliza o expurgo do outro (Thompson, 1995), no caso das meninas, que, segundo o relato da professora, estão em posição de desvalorização.

Em vez de questionar esse estereótipo, a taguerelice feminina, a professora o reproduz e é por meio dele que ela enxerga as estudantes mulheres. Isso contraria Talbot (1998: 106), que descreve vários estudos, realizados em contextos acadêmicos, que apresentam eventos em que os homens falam mais. A perspectiva de tais estudos é reforçada por Caldas-Coulthard (2007: 235), que faz alusão a trabalhos ingleses e americanos. Caldas-Coulthard nota que, “dependendo da situação contextual e das relações de poder (...), os homens falam mais e geralmente muito mais que as mulheres”.

Há outros estereótipos reproduzidos pela professora. Para ela, a menina está associada às ‘*coisas de amor*’, ao ‘*coraçõzinho*’, à ‘*estrelinha*’, ao ‘*mundo de conto de fadas*’, ao ‘*príncipe encantado*’, ao ‘*amor perfeito*’. São, portanto, estereótipos que Carmem não contesta. Ao contrário, há um sentido expresso de que eles são desejáveis. Desse modo, o ideal de uma identidade feminina para essa professora está em conformidade com as escolhas de tais estereótipos. E aqui vale lembrar que ‘estereotipar’, como aponta Talbot (2006: 470), é uma prática representacional que envolve simplificação, redução e naturalização.

Há que ressaltar que nesse excerto *‘E pensar como a menina é estar ponderando, colocando as coisas no lugar, sendo mais detalhista, raciocinando com calma, fazendo seleção de conteúdo e idéias’*, a professora rompe com estereótipos que naturalizam a inferioridade das mulheres, sobretudo, em relação a significados que se referem à capacidade de pensar, que ideologicamente sempre foi um atributo reconhecido aos homens. Com exceção do constituinte *‘sendo mais detalhista’*, todos os outros constituem empoderamento às mulheres.

A professora Bruna também se baseia em estereótipos para representar as meninas e os meninos, como comprova o seguinte relato:

(38)

As meninas fazem mais do que os meninos e os meninos copiam mais, eles ficam ali com preguiça, mas copiam (...). As meninas capricham mais. Elas se preocupam mais, com certeza, com a letra, com a estética, vêem se está bonito ou não, bem apresentável; as meninas preocupam mais com isso. Também, eu não posso falar que pra ter o bonito tem que ter o feio, porque isso é uma característica das meninas, ter uma letrinha mais redondinha, mais detalhada e os meninos é uma letra mais firme, mais jogada, não tem como não ser uma característica do homem, não tem como. (Professora Bruna, anexo A)

Volta aqui o estereótipo da beleza associado à mulher, agora na forma da *‘letrinha mais redondinha, mais detalhada’* porque, segundo a professora, *‘isso é uma característica das meninas’*. Em contrapartida, ela constrói um outro estereótipo para os homens quando associa-os à *‘letra mais firme, mais jogada’*, enfatizando que *‘não tem como não ser uma característica do homem, não tem como’*. Essa posição instaura, como no caso das ‘meninas’, ideologias de gênero e, como sugere Talbot (2006: 472), “os estereótipos de gênero ligados à ideologia de gênero reproduzem diferenças naturalizadas de gênero.”¹³⁴. É nessa mesma perspectiva que se pode analisar outros estereótipos reproduzidos pela professora: *‘se bem que os meninos preferem a área de exatas e as meninas estão mais voltadas para a área de humanas’* (Professora Bruna, anexo A).

Como uma característica que se presentifica em todos os relatos das professoras da escola em discussão, os meninos, em relação à realização de atividades, estão em desvantagem em comparação com as meninas. Isso, como já explicitiei, pode estar relacionado a uma prática de letramento que não atende aos meninos e que, por essa razão, eles demonstram resistência, *‘copiando’* tarefas, demonstrando *‘preguiça’*, por exemplo. Isso pode estar relacionado ao fato de tal escola, durante muitos anos, ter somente meninas em seu quadro discente, sendo bem recente o ingresso de meninos, o que favoreceu a instituição, por

¹³⁴ “Gender stereotypes linked to gender ideology reproduce naturalized gender differences” (Talbot, 2006: 472).

parte das professoras, de um modelo de letramento sustentado por crenças e valores que, acima de tudo, não considera a multiplicidade das identidades. Isso faz-me reportar às palavras de Louro (2004: 57):

Diferenças, distinções, desigualdades... a escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.

Para explicitar a representação de meninas e meninos, a professora Selma apresenta episódios que integram alguns dos eventos de letramento:

(39)

Eu me lembro de uma vez que a gente trabalhou com a temática do, do feminino com o livro *Bisa Bia, Bisa Bel*¹³⁵, né, que é a história de uma pré-adolescente, a perspectiva de uma garotinha pré-adolescente. E foi interessante porque anteriormente eles tinham lido *Doidinho*, do José Lins do Rego, que aí era a narrativa da perspectiva do, do menino, né? Eh... Então, a gente discutiu muito essas questões. E interessante porque teve aqueles meninos que gostaram do *Bisa Bia, Bisa Bel*. Eles acharam interessante ter a possibilidade de penetrar esse universo dito feminino. Mas teve aqueles meninos que parece que têm essa coisa do masculino, assim: “Não, não posso gostar disso porque é coisa de mulher”. Tem alunos que são assim, mas a gente aproveita pra, pra chegar, pra chegar neles. Teve uma experiência muito interessante que foi feita por um grupo de estagiárias, que era a visão da mulher em letra de música, em canção e em anedotas. Então, eh, foi um momento engraçado porque elas pegaram a letra da música *Geni*, do Chico Buarque, e deu uma discussão muito interessante. Os meninos ficaram, de certa forma, chocados, né, com aquela história, e, e mais ainda por pensar na possibilidade, alguém falou, não lembro se foram as próprias estagiárias, da *Geni* ser uma homossexual, né? Eh..., então teve essa, essa coisa toda, assim, deu uma, eh, uma discussão muito boa. Aí, os meninos tomaram partido dela completamente. Acharam um absurdo aquilo que faziam com ela. Aí na seqüência, na aula seguinte, que era das anedotas, todas as anedotas que vinham eram as anedotas machistas, né, de arrebentar. Os próprios meninos trouxeram. Foi interessante porque eles diziam assim: “Não, a gente não tem preconceito, a gente não é machista”, mas as meninas levantavam a questão: “Mas se você se diverte tanto com uma piada dessas, é claro que você é machista”, né? E aí as meninas pediram a revanche, elas queriam um dia pra levar piadas que tivessem a visão da mulher sobre o homem, né, a visão feminina. E na aula seguinte elas apresentaram algumas coisas, não tanto quanto dos meninos, porque eu acho que nem tem tantas assim, né? Eh..., mas foi assim, foi um momento bem, bem interessante. (Professora Selma, anexo A)

¹³⁵ A professora faz referência ao livro literário de autoria de Ana Maria Machado.

Um aspecto salta-me aos olhos: o fato de a professora levar para a sala de aula a discussão sobre os espaços que são construídos para o feminino e o masculino, revelando que ela tem consciência de que tais espaços convertem-se em questões sociais que necessitam ser iluminadas e problematizadas com o objetivo de desnaturalizar situações que ainda são sustentadas por estereótipos e ideologias de gênero, responsáveis pela manutenção de hierarquias e relações de poder. Assim, a professora adota uma práxis crítica, de forma a evitar o risco de consentimento e de perpetuação de uma ordem social desigual e discriminatória (Lazar, 2005).

Cabe ressaltar que a professora Selma expressa um conhecimento de que existem ainda lugares diferenciados para o feminino e o masculino; porém, ela não os aceita e nem os dá como fixos, como naturais. Ao contrário, ela defende uma prática de letramento de intervenção à manutenção de estereótipos, como no excerto: *‘Mas teve aqueles meninos que parece que têm essa coisa do masculino, assim: “Não, não posso gostar disso porque é coisa de mulher”. Tem alunos que são assim, mas a gente aproveita pra, pra chegar, pra chegar neles’*.

A professora indica que suas práticas de letramento interiorizam crenças e valores que posicionam meninas e meninos em contextos de contestação e resistência à construção de estereótipos e ideologias de gênero. Promovendo o amplo debate, a leitura de diferentes gêneros discursivos, por exemplo, Selma investe no questionamento da dicotomia homem/mulher. Esse questionamento, como aponta Louro (2004: 32), “sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita”.

Com uma posição muito aproximada de Selma, a professora Tatiana representa as meninas e os meninos da seguinte forma:

(40)

Eu sempre tento conversar com os alunos sobre a importância da voz de cada um deles, sabe? Não é só falar “ah, porque é menino, porque pensa isso, menino fala assim mesmo e pronto”, ou porque é mulher “mulher só pensa bobagem”, porque tem muito disso em sala de aula, né, “ah, isso é coisa de menina”. Aí, tem que falar pra eles que antes dessa separação homem/mulher vem, vem uma coisa que iguala que é, que é o ser humano, é o direito humano. Foi muito importante trabalhar, principalmente com *Medéia*¹³⁶ e com *A gota d’água*¹³⁷. Foi essa voz, é uma voz humana, mas é de uma mulher, é uma voz feminina que tá impregnada ali e que passa, que é passada para os outros. Ela toma o grito de liberdade e passa pros outros. Só que quando é, quando é em sala de aula que eles têm muito preconceito, eu tento segurar pra não dar briga. E eu tento segurar no diálogo pra que eles

¹³⁶ Referência ao livro literário de autoria do poeta grego Eurípedes.

¹³⁷ Referência ao livro literário de autoria do escritor Chico Buarque.

deixem de pensar e acreditar que mulher só pensa em bobagem e que homem, pras meninas, todo homem é mentiroso, todo homem é isso ou aquilo, só pensa em bobagem também, mas bobagem de menino. E não é um discurso só delas, é um discurso da sociedade mesmo, é um discurso que vem de fora. Talvez, venha de casa também. Eu tento conversar com eles sobre esses dois discursos. Eu, eu não sei ainda outra forma que não seja o diálogo pra trabalhar com eles, ainda não... E com esse trabalho de *Medéia* e de *A gota d'água*, a gente conseguiu quebrar alguma coisa... (Professora Tatiana, anexo A).

Citando alguns estereótipos de gênero que estão presentes no contexto da sala de aula e, conseqüentemente, na prática discursiva das/os estudantes, a professora Tatiana posiciona-se em uma prática de letramento que abre espaço para a crítica, para a problematização, para a mudança. Nesse sentido, ela assume um discurso político que interioriza crenças e valores que se opõem a padrões sociais conservadores. Ela, assim como a professora Selma, filia-se a uma prática emancipatória, indicando empoderamento e capacidade de mudar posições identitárias.

Tatiana não compreende a segregação de gênero como natural e imutável. Ao contrário, ela tem consciência de que os estereótipos de gênero são ideologicamente construídos por forças sociais e que, portanto, suas convenções podem ser neutralizadas ou substituídas. Para confirmar isso, trago o excerto em que a professora defende que os estereótipos, tais como *'mulher só pensa em bobagem'* e *'todo homem é mentiroso'*, estão encaixados em um discurso que não é apenas das/os estudantes, mas *'é um discurso da sociedade mesmo, é um discurso que vem de fora. Talvez, venha de casa também'*. Consciente, portanto, da ação ideológica que naturaliza os modos de ser das pessoas, a professora faz da prática de letramento da sala de aula uma prática de reflexão e mudança. Um exemplo disso é a prática de leitura proposta, que leva as/os estudantes ao contato com *'uma voz humana, mas é de uma mulher, é uma voz feminina que tá impregnada ali e que passa, que é passada para os outros. Ela toma o grito de liberdade e passa pros outros'*. Estão presentes aqui sentidos de resistência e emancipação veiculados às mulheres, motivando/despertando novos padrões identificatórios. Há que ressaltar, também, o fato de a professora tomar o gênero social como uma questão que deve ser posta à luz na sala de aula, sendo, portanto, ponto de pauta primordial e emergente nas agendas dos programas de letramento escolar.

A professora Laura, também, consciente dos significados socialmente construídos para meninas e meninos, assim se expressa:

(41)

Tem muitas construções do contexto social que nós podemos perceber nos nossos alunos aqui na escola. A produção escrita das meninas é bem mais cuidadosa do que a produção dos meninos. Mas os meninos demonstram mais posicionamento, mais propriedade, autoafirmação. As meninas, no geral, elas colocam as coisas como questionamento. Os meninos

colocam muito as coisas como resposta: “é assim” e a menina, “pode ser assim”, tanto que é mais fácil negociar alguma coisa, negociar alguma questão com as meninas do que com os meninos, né? Normalmente, os meninos, nas atividades, e aí eu tô falando no geral, porque a gente tem casos específicos que destoam disso, os meninos, quando você vai discutir alguma coisa com eles, eles falam: “Ah, mas eu penso assim, né?” E aí, de certa forma, eles reafirmam a posição e não abrem muito pro diálogo, pra discussão. É mais difícil convencer um menino numa discussão do que convencer uma menina. A menina ela abre mais pro diálogo, ela abre mais. Eu noto também que a leitura das meninas é mais cuidadosa que a leitura dos meninos; elas observam detalhes. Mas eu tenho alguns casos que destoam disso; existem alguns meninos que são extremamente organizados e apresentam uma elaboração de texto surpreendente. Mas, normalmente, o menino escreve uma página e com muito apuro, muita dificuldade; e a menina já escreve um pouco mais, dialoga mais, discorre mais sobre os temas, né? Eu noto, também, que é muito mais comum um menino deixar de fazer ou se negar a fazer uma atividade do que a menina. Se a gente fala “faz isso”, a mulher faz, a menina faz, mas o menino, muitas vezes, não faz e, então, chega na sala com três mil desculpas. Por outro lado, um problema nas atividades das meninas é que muitas ainda ficam no, no senso comum. Assim, muitas ainda repetem o que escutam, não pensam muito sobre o que dizem, e os meninos, quando falam, eles têm mais propriedade no que dizem, né? (Professora Laura, anexo A)

Destaco aqui, mais uma vez, o fato de a professora ter consciência de que os gêneros feminino e masculino são socialmente construídos, como está aqui explícito: *‘tem muitas construções do contexto social que nós podemos perceber nos nossos alunos daqui da escola’*. O pronome possessivo *‘nossos’* e a circunstância de localização espacial *‘daqui da escola’* especificam o ator social *‘alunos’*, situando-o em um dado contexto (Halliday e Matthiessen, 2004; Fairclough, 2003a). Assim, Laura não está reportando-se a sujeitos generalizados, universais, mais particulares, específicos. Todavia, em seu relato, fica difícil perceber até que ponto essa professora situa-se em oposição aos significados que estão veiculados a cada um dos gêneros, delineando suas posições. Posso, no entanto, tentar chegar a algumas reflexões.

Nota-se o modo de representação das meninas e dos meninos realizado por Laura. Ela estabelece dois paradigmas que retratam relações de poder, evidenciando os efeitos do contexto histórico-social em que as mulheres são subjugadas, sendo posicionadas em situações de dominação. É o que se pode ver no excerto: *‘(...) os meninos demonstram mais posicionamento, mais propriedade, auto-afirmação. As meninas, no geral, elas colocam as coisas como questionamento. Os meninos colocam muito as coisas como resposta: “é assim” e a menina, “pode ser assim”’*. Nessa perspectiva, a professora afirma que *‘é mais fácil negociar alguma coisa com as meninas do que com os meninos’*. Assim, ao destacar as características de meninas e de meninos, Laura separa os dois gêneros, divide-os, sem questionar a prática social em que as meninas e os meninos estão situadas/os, que, com certeza, daria novos significados às posições em que se encontram. Isso significa que essa

professora não está considerando, nesse caso, que o letramento é encaixado nas práticas sociais e nas relações de poder da vida cotidiana (Street, 1993).

Um outro excerto que reforça os mencionados paradigmas é: *‘Eu noto, também, que é muito mais comum um menino deixar de fazer ou se negar a fazer uma atividade do que a menina. Se a gente fala “faz isso”, a mulher faz, a menina faz, mas o menino, muitas vezes, não faz e, então, chega na sala com três mil desculpas’*. Aqui, é possível perceber a reprodução do estereótipo da mulher obediente e dócil, que sempre responde ‘sim’ aos comandos da voz investida de poder, voz essa que aqui representa a autoridade conferida pelo imperativo *‘faz isso’*. Contudo, a essa mesma voz os meninos não obedecem. Há, então, que se perguntar: será que aos homens não foi ensinado contestar, resistir, e isso também não deveria ser ensinado às mulheres? Será que elas têm mesmo que obedecer sempre? Não vale discordar, questionar, problematizar, negociar? Projetos de letramento que se quer críticos não deveriam considerar esses aspectos?

Um outro excerto que está associado a essa discussão é: *‘um problema nas atividades das meninas é que muitas ainda ficam no, no senso comum. Assim, muitas ainda repetem o que escutam, não pensam muito sobre o que dizem, e os meninos, quando falam, eles têm mais propriedade no que dizem, né?’* Aqui, a professora emprega o pronome indefinido *‘muitas’*, fazendo referência a *‘meninas’*, como ator social dos processos: relacional *‘ficam’*, verbal *‘repetem’* e mental *‘(não) pensam’*. Com essa escolha, Laura elimina a generalização e atribui diferentes e múltiplas posições às identidades das mulheres. Não são todas as meninas que são constituídas com os sentidos da reprodução, do senso comum, da incapacidade de raciocinar. Embora *‘pensar’* seja uma experiência, ideologicamente, designada aos homens, esse exemplo significa abertura para sentidos de mudança, o que é reforçado pela escolha do termo *‘ainda’*, que dá idéia de que, para Laura, a emancipação das mulheres já devia estar acontecendo de forma global, ou seja, para todas as mulheres. Além disso, esse termo sinaliza a concepção da professora de que as posições identitárias não são fixas e que, por isso, podem estar sempre em processo de mudanças, o que sugere que as diferenças de gênero não são compreendidas como naturais. Contudo, há que ressaltar que são as referências de valoração negativa que primeiro vêm no relato da professora.

Se a professora particularizou *‘as meninas’*, o mesmo não ocorreu com *‘os meninos’* para os quais manteve-se a generalização, naturalizando uma relação de poder. Porém, os meninos, *‘quando falam, eles têm mais propriedade no que dizem’*.

Um outro aspecto a ressaltar é que o discurso da professora está recheado de exceções e de relativizações, o que abre espaço para a inclusão do diferente, para a

flexibilização da generalização, o que também consiste na abertura para sentidos de mudança, como nos excertos: *‘as meninas, no geral, elas colocam as coisas como questionamento’*; *‘Normalmente, os meninos, nas atividades, e aí eu tô falando no geral, porque a gente tem casos específicos que destoam disso’*; *‘Mas eu tenho alguns casos que destoam disso; existem alguns meninos que são extremamente organizados e apresentam uma elaboração de texto surpreendente. Mas, normalmente, o menino escreve uma página e com muito apuro, muita dificuldade’*. Posso, portanto, dizer que essa professora encontra-se na fronteira entre os pontos de mudança e de estabilidade (Fairclough, 2003a).

Também nessa posição, encontra-se a professora Alice, como pode ser notado no seguinte excerto:

(42)

Engraçado! Aqui, no colégio, a participação dos meninos, muitas vezes, é maior que a das meninas. Eu acho isso intrigante. Talvez, as meninas daqui elas se sentem constrangidas diante dos meninos que tão numa projeção maior no sentido de aparecer mais na sala de aula, não que eles sejam melhores, mas, muitas vezes, eles acabam deixando elas mais tímidas e inibindo a participação delas. (Professora Alice, anexo A)

Os constituintes *‘engraçado!’* e *‘Eu acho isso intrigante’* posicionam a professora Alice em um discurso de estranhamento em relação a participação dos meninos ser maior que a das meninas, o que significa que não é essa uma situação entendida como normal. Isso converte-se em um aspecto que leva Alice a levantar hipóteses sobre suas causas, que são, por essa professora, presumidas com base no contexto de situação e nas relações de poder nesse contexto estabelecidas (Malinowski, 1922). Assim, Alice rompe com estereótipos de gênero ao considerar as forças exteriores definindo as posições identitárias.

A circunstância de localização espacial *‘daqui’* contextualiza o ator social *‘as meninas’*, especificando-o (Halliday e Matthiessen, 2004; Fairclough, 2003a). Isso sugere que a professora tem consciência de que as identidades não estão circunscritas a posições previamente definidas, apresentando-se com as mesmas características nos diferentes contextos temporais e espaciais.

A professora relaciona a assimetria do nível da participação de meninas e meninos ao constrangimento das meninas *‘diante dos meninos que tão numa projeção maior no sentido de aparecer mais na sala de aula’*. Desse modo, Alice evidencia a relação de poder, que é reforçada por: *‘eles [meninos] acabam deixando elas [meninas] mais tímidas e inibindo a participação delas’*. Aqui, o pronome pessoal *‘eles’*, na condição de Participante-Ator (Halliday e Matthiessen, 2004) de dois processos materiais, *‘deixando’* e *‘inibindo’*,

desempenha o papel de agência, e isso elucida a relação de domínio do menino sobre a menina que foi indicada.

Portanto, para Alice, as diferenças de gênero estão veiculadas aos contextos de situação, o contexto imediato da interação, e às relações de poder, que estão associadas ao contexto de cultura, às crenças e valores sociais que regulam as instituições (Malinowski, 1922; Halliday e Matthiessen, 2004). Ter essa consciência é um grande passo para a promoção de mudanças nos contextos de letramento escolar. Porém, uma questão aqui faz-se pertinente: Qual a força de intervenção da professora Alice para mudar o contexto em que as meninas são ainda constrangidas pelos meninos? Que significados de letramento são construídos com as atividades desenvolvidas? Por que ainda não foi possível desestabilizar as práticas de dominação, na sala de aula? Tentando nortear um rumo para a reflexão dessas indagações, busco as palavras de Fairclough (trad. 2001: 94): “o discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder”.

4.7 “Nós, os professores. Eles, os alunos”

Não poderia fechar este capítulo sem antes trazer à luz uma questão que atualmente ocupa um lugar central nas discussões sobre o gênero social: o masculino genérico. Esse lugar de destaque em tais discussões é justificado por tratar-se da representação de uma questão social que merece atenção, posto que, como defende Caldas-Coulthard (2007: 234):

A categorização de substantivos em termos de gênero parece a princípio não ser importante. No entanto, um sistema gramatical de uma língua levanta questões sócio-políticas muito sérias, já que a prática social dá prioridade, em termos lingüísticos, não simplesmente a uma subclasse de substantivos, mas também a um sexo. Nas sociedades ocidentais patriarcais, o sexo masculino é o prioritário.

É, portanto, na perspectiva de que a relação entre linguagem e gênero social tem implicações políticas que foco as representações lingüísticas que as professoras realizam de si mesmas e das alunas e dos alunos, pois, como defende Talbot (2006), essas representações são partes de um aparato da sociedade para manter distinções de gênero, contribuindo, assim, para naturalizar a noção de sexos sendo opostos, configurando, desse modo, aptidões e responsabilidades sociais diferenciadas. Isso implica a construção de relações assimétricas bem como a desigualdade na distribuição de poder.

As professoras dos dois contextos escolares fazem uso dos masculinos genéricos ‘o/s professor/es’ e ‘o/s aluno/s’ em suas práticas discursivas¹³⁸. Como forma de ilustração, seleciono alguns exemplos:

(43)

Aí, em 2004, **o professor** teve a oportunidade de escolher outro livro e tudo.

(...)

É uma avaliação que, infelizmente, faz **o aluno** estudar pouco. (Professora Madalena, anexo A)

(44)

Nós, **professores**, não gostaríamos que tivesse meninos aqui; no Ensino Fundamental, não!

(...)

Cada **aluno** que chega com seus problemas, ele traz alguma coisa nova pra você, então você começa a jogar fora algumas coisas que você usava antes. (Professora Rosa, anexo A)

(45)

Então, essa proposta do Governo foi muito benéfica. É um jeito que você, que **o professor** tem de promover o aprendizado do aluno (...).

(...)

Isso aí provoca o que? A integração, a interação entre **aluno** e professor e professor e **aluno**. (Professora Carmem, anexo A)

(46)

O aluno, na medida em que ele está sendo avaliado, ele tá aprendendo, e **o professor** também está avaliando a própria maneira de trabalhar.

(...)

(...) mas eu procuro ser amiga, falar no nível de uma linguagem, descer ao máximo à compreensão **do aluno**, procuro exemplo da vivência deles, exemplos simples. (Professora Bruna, anexo A)

(47)

No meu caso e de vários **outros professores**, a gente procura afastar da avaliação convencional, tradicional.

(...)

Eu tenho me cuidado um pouco pra diminuir, pra me envolver um pouco menos com o aspecto da relação que não seja da professora com **o aluno**, mas eu, eu sou muito cúmplice **dos alunos**. (Professora Selma, anexo A)

(48)

Outros professores, de outras escolas podem multiplicar essa forma de avaliar.

(...)

Eu acredito que eu sou responsável **pelo aluno**, não como mãe, mas como profissional mesmo. (Professora Laura, anexo A)

(49)

(...) eu percebi que na sala, mesmo tendo discurso de **professor**, que de qualquer forma já é hierarquizante, né, é um discurso um pouco acima, eu percebi que eu não sou tão autoritária.

(...)

¹³⁸ É bom notar a recorrência do pronome pessoal ele/s que, nos relatos das professoras, faz referência aos masculinos genéricos ‘o/s professor/es’ e ‘o/s aluno/s’.

A avaliação daqui é uma avaliação discursiva (...), do dia-a-dia, da produção **dos alunos**, que é a que eu me adequo. (Professora Tatiana, anexo A)

(50)

(...) porque eu acho que o livro didático acaba amarrando **o professor**.

(...)

Na verdade, aqui, a avaliação ocorre o tempo todo. A gente considera toda a produção **do aluno**. (Professora Alice, anexo A)

A escolha do masculino genérico aponta para um discurso de auto-exclusão e invisibilidade das mulheres. Esse fato está aqui evidenciado, posto que são mulheres professoras falando e narrando sobre suas próprias experiências, mas se excluem discursivamente. Ao usar o masculino genérico ‘o/s professor/es’, as professoras não questionam os significados socialmente construídos, não contestam a forma com que tais significados representam-nas. Ao contrário, elas os aceitam ou mesmo reproduzem esses modelos opressores ideologicamente veiculados e interiorizados, naturalizando, dessa maneira, modos de invisibilidade, de apagamento e de exclusão do feminino. Isso aproxima-se da afirmação de que são as mulheres cúmplices de sua própria opressão (Poynton, 1989). O mesmo pode ser dito acerca da escolha genérica ‘o/s aluno/s’. A esse respeito, vale, também, ressaltar que, embora as questões de entrevistas anunciem uma posição em que o feminino ocupa um lugar lingüístico similar ao masculino, as professoras não agem discursivamente conforme essa posição. Ao contrário, elas a negam, mantendo um discurso de valor ideológico, em que o masculino é considerado prioritário. Há uma exceção: em um momento, a professora Selma, conforme seu relato discutido neste capítulo (Seção 4.1), marca lingüisticamente os dois gêneros.

A posição das professoras distancia-se do que propõe Lazar (2005: 5): um discurso como fonte de resistência e contestação de uma ordem social que “sistematicamente privilegia os homens como um grupo social (...) e exclui e enfraquece as mulheres”. Nesse sentido, essa autora faz um apelo para uma nova tomada de posição em relação à linguagem, lembrando a sua dimensão política, que se fundamenta na construção de novos significados no mundo, pautados, sobretudo, em relações de simetria entre mulheres e homens.

Nessa perspectiva, romper com estruturas lingüísticas que, ainda, privilegiam o masculino como norma, é, por outro lado, uma prática política e, assim, uma prática de desestabilização e de promoção de mudanças. É uma prática para tornar-se visível e não se deixar continuar sob as formas de domínio, pois, como sugere Magalhães (2006: 83):

O masculino genérico não é apenas uma questão da língua na medida em que a língua é padronizada em um contexto social que envolve uma rede de práticas e uma relação de hierarquia entre os grupos sociais como ainda é o caso da relação entre mulheres e homens. Certamente, os efeitos sociais do masculino genérico nos textos contribuem para moldar as identidades de gênero.

As professoras, ainda reproduzindo uma prática lingüística que mantém valores hegemônicos de dominação masculina (Bourdieu, 1999), mostram-se que suas práticas de letramento são baseadas, no que se refere a esse aspecto, em tais valores. Assim, elas estão levando para a sala de aula formas de atuação, de funcionamento do poder, que, certamente, além de contribuir com os sentidos de enfraquecimento das mulheres, ajudam a reforçar uma ordem social de privilégios para os homens.

Conclusão

Neste capítulo, ao analisar as representações das professoras com base em seus relatos de entrevista, respondi, especialmente, às questões de pesquisa: a) em relação ao gênero social, no discurso das professoras, que posições ideológicas são manifestadas, que escolhas léxico-gramaticais e textuais as produzem e quais suas implicações para as práticas de letramento?; b) quais as relações entre as identidades construídas para e pelas mulheres, discurso e letramento?¹³⁹.

Foi possível notar que as professoras estão em tensão *interdiscursiva*, buscando, discursivamente, construir o seu lugar social, mas, em muitos momentos, submetidas a forças sociais de padrões hegemônicos. Nesse sentido, elas se encontram entre uma rede de vários discursos, que, significando ora emancipação ora controle, indicam mulheres posicionadas entre as ‘velhas’ e ‘novas’ identidades (Magalhães, 2003, 2005b). Isso está relacionado ao funcionamento e aos efeitos de padrões de domínio na vida dessas mulheres, numa sociedade em que, ainda, há assimetria e desigual distribuição de poder entre mulheres e homens.

Contudo, o que pude notar é que essa tensão *interdiscursiva* está muito mais acentuada nas professoras da escola A (Selma, Laura, Tatiana e Alice), e que, talvez, por isso, elas sugerem que estão veiculadas a um discurso de emancipação. Isso significa que essas

¹³⁹ Essas questões estão citadas na introdução desta tese.

mulheres, com mais capacidade de agência¹⁴⁰, são menos afetadas pelos mecanismos de dominação.

Em contrapartida, as professoras da escola B (Madalena, Rosa, Carmem e Bruna) indicam, quase em geral, que estão muito mais situadas no discurso de dominação, o que significa que, limitadas em sua criatividade e reflexividade¹⁴¹, são restringidas na capacidade de agência e, desse modo, são submetidas, com mais intensidade, às forças sociais que as constroem.

Essas posições das professoras definem, também, os lugares que elas ocupam nos contextos de letramento escolar bem como as crenças e os valores que configuram suas práticas sociais. Dessa maneira, pude perceber, já numa prévia conclusão, que as professoras da escola B estão posicionadas no modelo de letramento autônomo (Street, 1984, 1993), embora apresentem indicações de que dão passos para além desse modelo. Já as professoras da escola A sinalizam que estão veiculadas a um letramento de dimensão crítica, que está relacionado à vida das pessoas, o denominado letramento ideológico (Street, 1984, 1993). Porém, tais professoras também, em muitos momentos, deslocam-se para sentidos não emancipatórios, revelando crenças e valores que estão veiculados ao discurso de dominação.

Essa oscilação das professoras, dos dois contextos escolares, situando-as entre os diferentes discursos e diferentes ‘modelos’ de letramento — assim como as diferenças de posições entre os dois grupos de professoras — implica a discussão dos sentidos de identidades na modernidade posterior. Como foi refletido neste capítulo, as identidades são heterogêneas, multifacetadas e, como aponta Hall (2003: 8), “estão sendo ‘descentradas’, isto é, deslocadas ou fragmentadas”.

¹⁴⁰ Ver Capítulo 1.

¹⁴¹ Ver Capítulo 1.

CAPÍTULO 5

ESTILOS E EVENTOS DE LETRAMENTO

Introdução

Neste capítulo, proponho-me a analisar o discurso das aulas das professoras que atuam nas escolas onde os dados foram coletados. Serão aqui considerados os eventos de letramento, pois, como defende Street (2000: 21), “os eventos de letramento é um útil conceito, eu penso, porque ele habilita a pesquisadoras/es, e também a praticantes, focarem uma situação particular, onde as coisas estão acontecendo e você pode vê-las acontecendo”¹⁴². Street destaca aqui o caráter concreto dos eventos de letramento facilitando a compreensão de convenções e concepções que os fazem funcionar (idem, ibidem).

Conforme proposta metodológica¹⁴³, defini como participantes desta investigação oito professoras, quatro do Ensino Fundamental e quatro do Ensino Médio, de dois diferentes contextos escolares. Assim, para esta análise, selecionei quatro aulas de cada uma delas, totalizando 32 aulas. Nessas, focalizo — em cada seção — diferentes aspectos que compõem e moldam os eventos de letramento, estabelecendo implicações com a construção das identidades sociais de gênero feminino. Baseio-me no princípio de que as professoras posicionam-se nos eventos de letramento de acordo com os significados do seu mundo social, trazendo para eles seus valores, desejos, suas crenças, seu modo de resistir ou de consentir aos efeitos do poder¹⁴⁴, sua maneira de agir social e discursivamente como mulheres. Nesse sentido, conforme Moita Lopes (2003), “As identidades sociais de gênero é um dos traços centrais na construção da identidade profissional das professoras”. Com isso, quero apenas enfatizar que analisar o discurso das professoras nos eventos de letramento significa construir formas de identificação de diferentes identidades sociais de gênero feminino.

Neste trabalho de análise, emprego principalmente as discussões de Fairclough (2003a) sobre modalidade, focalizando, sobretudo, os tipos de troca, as funções do discurso e

¹⁴² “Literacy events is a helpful concept, I think, because it enables researchers, and practitioners, to focus on a particular situation where things are happening” (Street, 2000: 21).

¹⁴³ Ver Capítulo 3, Seção 3.4.

¹⁴⁴ Ver Capítulo 1, Seção 1.3.

os tipos de modalidade¹⁴⁵. Essa categoria analítica justifica-se, neste capítulo, posto que, segundo Fairclough (2003a: 166):

a modalidade é importante na tessitura das identidades (...) no sentido de que aquilo com o que você se compromete é uma parte significativa do que você é – assim, escolhas de modalidade nos textos podem ser vistas como parte do processo de tessitura da auto-identidade. Isso continua no curso dos processos sociais, de modo que o processo de identificação é inevitavelmente inflectido pelo processo de relação social¹⁴⁶.

A análise do modo como nos comunicamos com as/os outras/os, do modo como fazemos os tipos de troca¹⁴⁷, é um relevante aspecto para a identificação dos sujeitos, pois, como defende Kleiman (2002: 271), as identidades são consideradas “uma produção social emergente da interação”.

Partindo dessa perspectiva e sabendo que a interação está atravessada por vários elementos da vida social, proponho-me, neste capítulo, a analisar os usos da modalidade apresentados nas aulas, pois eles contribuem para iluminar as relações estabelecidas e, dessa maneira, para indicar o *estilo*¹⁴⁸ das mulheres professoras. Isso porque é possível perceber o uso que essas mulheres fazem de determinados modos oracionais, bem como as escolhas e as trocas que realizam nos eventos de letramento, o que

O *sistema de valoração* (Martin, 2000; White, 2004), uma abordagem desenvolvida no âmbito da Lingüística Sistêmico-funcional (Halliday e Matthiessen, 2004), também se configura em categoria para a análise deste capítulo. De tal sistema, seleciono o significado atitudinal com seus campos semânticos: afeto, julgamento e apreciação (Martin, 2000, 2004)¹⁴⁹. A escolha dessa abordagem tem razão de ser neste capítulo porque ela serve, como defende Martin, “para explorar, descrever e explicar o modo como a linguagem é usada para avaliar, adotar posições/posturas, construir *personas* textuais¹⁵⁰ e administrar posicionamentos e relações interpessoais”¹⁵¹.

¹⁴⁵ Ver Capítulo 1, Seção 1.2.

¹⁴⁶ “modality is important in the texturing of identities (...), in the sense that what you commit yourself to is a significant part of what you are – so modality choices in texts can be seen as part of the processes of texturing self-identity. But this goes on in the course of social processes, so that the processes of identification is inevitably inflected by the process of social relation” (Fairclough, 2003a: 166).

¹⁴⁷ Ver Capítulo 1, Seção 1.2.2.

¹⁴⁸ *Estilos* são modos de ser – identidades (Fairclough, 2003a).

¹⁴⁹ Ver Capítulo 1, Seção 1.2.

¹⁵⁰ Para Martin e White (2005), ‘*personas textuais*’ referem-se à identidade autoral particular que a/o falante constrói para si mesma/o no texto.

¹⁵¹ “An approach to exploring, describing and explaining the way language is used to evaluate, to adopt stances, to construct textual personas and to manage interpersonal positionings and relationships (retirado de ‘The Appraisail Website Homepage’, <http://www.grammatics.com/appraisail/index.html>).

5.1 Escola B: análise dos dados

Nesse contexto escolar, é muito freqüente a utilização do livro didático bem como o letramento da gramática tradicional. Dessa maneira, as aulas das professoras obedecem a um padrão, com poucas diferenciações, o que, na indicação dos dados, pode parecer repetição. Contudo, interessa-me mostrar como os eventos de letramento são moldados num dado contexto e, sobretudo, como as professoras, ao (re)produzirem tais eventos, identificam-se e identificam as/os outras/os (Fairclough, 2003a), no caso desta tese, as/os estudantes.

5.1.1 Interações e conteúdos

O modelo autônomo de letramento (Street, 1984, 1993) aponta para uma forma única de letramento e trata a escrita como um produto em si mesmo, independente, portanto, do contexto social¹⁵². Os contextos escolares que estão, ainda, voltados para essa perspectiva têm suas práticas de letramento orientadas para a mera funcionalidade. Isso, na verdade, vai abrindo um distanciamento entre estudantes e professoras/es, como se fizessem parte de diferentes mundos.

A análise da seqüência a seguir (exemplo 01) pode dizer mais sobre isso:

- (01)
- Ana: Professora, a senhora explicou e eu não entendi.
 Professora: Isso é pra você vê que tem que prestar atenção, eu tô explicando todo dia, todo dia...
 (Pausa)
 Professora: As orações podem ter predicativo do sujeito, objeto direto, objeto indireto, sujeito, que é o subjetivo, né? O complemento nominal que é a completiva nominal e a apositiva, que é o aposto.
 (As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
 Professora: Qual é a classificação dessa oração aqui, da primeira oração? Ela é a principal, mas dentro da principal ela tem um sujeito?
 Estudantes: Não.
 Professora: Não, não tem sujeito. Tem verbo?
 Bernardo: Não!
 Professora: Não?
 Bernardo: Tem.
 Professora: Pra ser oração tem que ter verbo, como é que você dá uma resposta dessas?
 (8^a. série/9^o. ano, professora Rosa, anexo B)

¹⁵² Ver Capítulo 2, Seção 2.2.

Esta seqüência faz parte de um evento de letramento em que a professora Rosa faz com as/os estudantes revisão de atividades propostas pelo livro didático. São atividades estritamente formais, abordando princípios da gramática tradicional da Língua Portuguesa. Nesse sentido, Rosa constrói um contexto de situação desvinculado da vida social das/os estudantes. Por isso, penso, justifica-se um ambiente atravessado por constante conversa das/os estudantes, não compreensão das/os alunas/os a respeito da ‘matéria’ explicada e bronca da professora.

A aluna Ana¹⁵³ abre o turno, dizendo: ‘*Professora, a senhora explicou e eu não entendi*’. Embora pareça tratar de uma *declaração*, o que acontece aqui é uma *troca de atividade*, pois se trata de uma ação estratégica, que consiste em dar a uma *troca de atividade* a aparência de uma (mera) *troca de conhecimento* (Fairclough, 2003a: 106). Assim, ao dizer à professora que não havia entendido o que ela explicara, Ana, na verdade, está solicitando o seu serviço: que a professora explique novamente o conteúdo em discussão na aula. Porém, a professora reage de forma negativa ao pedido, condenando a estudante do suposto descumprimento de uma *atividade*: prestar atenção. Com esse *juízo* (Martin, 2000; White, 2004), a professora insenta-se da sua responsabilidade com um letramento que acolha as dúvidas, atenda às necessidades. Ela dá a entender que a estudante pede ajuda porque não presta atenção às suas explicações e, com uma modalidade de obrigação (‘tem que’), chama a atenção da aluna para o comprometimento para com essa *atividade*. Ao atribuir à estudante a característica de desatenta, Rosa estabelece um contraponto em que, do outro lado, está o seu comprometimento com a ação, que é expresso na troca de modalidade deontica (Fairclough, 2003a): ‘*eu tô explicando todo dia, todo dia...*’. Enfatiza aqui que a realização da atividade é contínua. Portanto, nessa *troca de atividades*, Ana/Rosa, Rosa posiciona-se legitimando o poder do/a professor/a na sala de aula, pois desqualifica a necessidade, a demanda da estudante, atribuindo-lhe descomprometimento com a *obrigação*, que supostamente lhe é devida, e identifica-se como um sujeito que se compromete com as *ofertas*. Além disso, está expresso nessas *trocadas* a concepção do saber centralizado na professora, o que posiciona as/os estudantes como meros receptáculos das explicações da professora.

Na continuação deste excerto (exemplo 01), Rosa, na busca do conhecimento do que há ‘dentro’ de uma oração principal, faz perguntas e o aluno Bernardo responde. Contudo, como a primeira tentativa do aluno não corresponde à resposta esperada pela professora, essa reage negativamente, dizendo: ‘*Pra ser oração, tem que ter verbo, como é que você dá uma*

¹⁵³ Todos os nomes das/os estudantes bem como das professoras são pseudônimos.

resposta dessa? Essa é uma questão que não foi posta para ser respondida. Ela funciona como censura à intervenção de Bernardo e como indicação de que a professora tem a palavra final. Dessa maneira, mais uma vez, Rosa indica o seu poder no contexto da sala de aula e desqualifica a participação do estudante ('Bernardo').

Vale ressaltar que, na sentença '*como é que você dá uma resposta dessa*', o termo *dessa*', nesse contexto, vem carregado de sentido valorativo em relação à resposta que o aluno Bernardo expressou. Fazendo esse uso, a professora indica sua *atitude de valor* (Martin, 2000; White, 2004), julgando de modo negativo a conduta de Bernardo no evento de letramento, ou seja, a professora expressa um juízo de condenação à intervenção do aluno, questionando a sua capacidade.

Na seqüência a seguir (exemplo 02), que faz parte do evento de letramento do excerto anterior, as *trocas* são marcadas, fundamentalmente, com perguntas e declarações. Rosa espera que as/os estudantes cheguem ao que ela considera ser o ideal. À medida que as/os alunas/os não correspondem às suas expectativas, a professora as/os avalia de forma negativa atribuindo-lhes um 'zero', um termo valorativo que indica a *expressão de atitude* da professora em relação ao *julgamento* que ela faz das/os estudantes.

(02)

- Professora: Entenderam aqui? Então, eu vou fazer uma perguntinha inteligente aqui pra vocês. Como é que eu sei que é uma oração subordinada? Clarice?
- Clarice: Não sei.
- Professora: Eu não tô fazendo nenhuma pergunta que não foi feita, que não foi discutida aqui agora e que há um mês nós já estamos trabalhando. Eu só estou perguntando uma coisa básica e fácil. Como é que eu sei que é uma oração subordinada? (Pausa) É básico. (Pausa) Como é que eu sei que é subordinada?
- Rosane: É que tem uma só oração.
- Professora: Zero. Como é que eu sei que é subordinada?
- Pedro: Porque tem sujeito.
- Professora: Zero. Giovana, como é que eu sei que é subordinada?
- Giovana: Porque ela tem verbo na primeira oração.
- Professora: Zero também? Camila, como é que eu sei que é subordinada?
- Camila: É porque ela é uma oração que tem um verbo.
- Professora: Zero Camila. Como é que eu sei que é subordinada?
(pausa)
- Professora: Como é que eu sei que é subordinada, Bernardo?
- Bernardo: Quando (inaudível), professora?
- Professora: Zero. Como é que eu sei que é subordinada? (Indicando Luara)
- Luara: Quando um verbo pede preposição.
- Professora: Zero. Zero. Como é que eu sei que é subordinada? Como é que eu sei que é subordinada, pelo amor de Deus?
- Renata: Quando ela tem só um complemento.
- Professora: Zero, zero. Como é que eu sei que é subordinada? Gente! Eu sei que é subordinada porque ela é introduzida por uma conjunção integrante.

Joana: Nossa! Então é isso!

(8ª. série/9º. ano, professora Rosa, anexo B)

Nessa mesma seqüência, a professora introduz o turno posicionando-se como agente de uma *atividade*: *‘eu vou fazer uma perguntinha inteligente aqui pra vocês’*. Com o qualificador *‘inteligente’*, Rosa atribui à sua questão um valor positivo e, além disso, a escolha do diminutivo *‘perguntinha’* reduz o grau de dificuldade, sugerindo que se trata de uma questão sem complexidade, o que é corroborado por outros qualificadores, *‘básica e fácil’*, que vêm logo em seguida. Rosa enfatiza: *‘Eu não tô fazendo nenhuma pergunta que não foi feita, que não foi discutida aqui agora e que há um mês nós já estamos trabalhando. Eu só estou perguntando uma coisa básica e fácil’*. Fazendo uso de declarações para dar determinadas informações e definindo alguns valores, Rosa estabelece uma relação de poder, posto que os parâmetros estão definidos por ela, de acordo com sua concepção, desconsiderando totalmente as experiências das/os estudantes, que, na verdade, definem o que é fácil e difícil, por exemplo.

O *juízo* (Martin, 2000; White, 2004) que a professora faz das/os estudantes, ao atribuir a essas/esses *‘zero’*, indica a sua *expressão de atitude* em desqualificá-las/los, em considerá-las/los ruins. Indica também a legitimação de uma relação assimétrica entre professora-alunas/os, pois à professora cabe o poder de fazer questões para obter informações e de avaliar as respostas, atribuindo às/aos estudantes os valores que lhe convém.

Mesmo atribuindo a todas/os as/os estudantes argüidas/os uma nota zero, a professora não percebe que as respostas das/os alunas/os possivelmente refletem algum problema com o modelo de letramento por ela desenvolvido no contexto da sala de aula. Nesse sentido é que se pode pensar que o que é *‘básico e fácil’* para Rosa não o é para as/os estudantes. Todavia, vale notar que, no final da seqüência, após a professora fornecer a resposta à sua própria questão, a aluna Joana demonstra surpresa (*‘Nossa! Então, é isso’*) com a falta de complexidade da resposta. Isso pode significar que o conhecimento, por estar desconectado da realidade social, sendo destituído de um propósito social, passa a ser considerado um *‘corpo estranho’* na sala de aula, o que faz com que as/os estudantes não atribuam sentidos à questão da professora. Por isso, as respostas *‘incorretas’*.

Essas duas seqüências analisadas indicam um evento de letramento desvinculado de significados sociais e culturais, pois, em tal evento, a professora limita-se a solicitar a classificação e a descrição de termos gramaticais, contrariando a concepção funcional do uso da língua. Tal concepção pressupõe o uso da língua para falarmos sobre nossa experiência de

mundo, para descrevermos eventos e suas entidades bem como para interagirmos com as/os outras/os e organizarmos a mensagem que queremos transmitir em contextos sociais e culturais específicos (Halliday e Matthiessen, 2004).

A próxima seqüência (exemplo 03) faz parte de um outro evento de letramento, em que a professora Madalena trabalha a correção de atividades com base no livro didático:

(03)

Professora: Bom, continuando aí, página 145, exercício número quatro.
(pausa)

Professora: “Às onze da noite, todas as embarcações atracaram no porto”. Nesse exemplo, a crase existe porque houve a fusão da preposição “a” com o artigo “as”. Antes de expressões que indicam horas, usa-se sempre o acento indicador de crase, às duas da tarde, às três horas, às quatro e meia e etc. Então, “Às onze da noite, todas as embarcações atracaram no porto”, todas as embarcações atracaram no porto, quando?
(pausa)

Professora: Qual o horário? Em que tempo? Às onze da noite! Quer dizer, essa aí ó, essa expressão: “Às onze da noite”, nós ‘tamos’ trabalhando aí com o que? Com uma locução adverbial de tempo, ou adjunto adverbial de tempo. E nesse caso aí, quando você tá trabalhando com tempo, horas, que que vai acontecer com esse ‘as’, aí? Esse ‘as’ vai receber um acento grave, tá? Quando ele recebe um acento grave se diz que o ‘a’ está o quê? Craseado! Quando o ‘a’ é craseado?
(pausa)

Professora: ‘A’ craseado é quando o ‘a’ vai ser, ao mesmo tempo, no mesmo ‘azinho’ você tem o quê? Você tem uma preposição e você tem também o quê? Um artigo. São dois ‘as’ juntos, né? (...)

(7ª. série/8º. ano, professora Madalena, anexo B)

Este excerto remete-me a um evento de letramento, a exemplo do anterior, desencaixado das práticas sociais cotidianas. E, por isso, a *atividade* em evidência na sala de aula, possivelmente, não possibilita o acesso ao *conhecimento* e a *serviços*, posto que a professora limita-se apenas à descrição de elementos gramaticais.

A professora Madalena inicia os turnos e os detém. Eles são longos e marcados, fundamentalmente, pelas *trocadas de conhecimento*. Porém, ao contrário do que foi apresentado no último excerto de Rosa, Madalena mostra-se mais interessada em dar *informações* do que obtê-las. Isso pode pressupor que, assim posicionando, essa professora reproduz um modelo social em que o saber é propriedade da/o professor/a, o que pode contribuir para a não intervenção das/os estudantes.

É possível notar que Madalena faz perguntas, mas na maioria das vezes não espera as respostas das/os estudantes, uma vez que responde a quase todas elas, posicionando-se como detentora de todos os turnos. Ou seja, esse evento de letramento não traz a concepção de que o

saber é partilhado, construído, o que implica a não participação das/os participantes no contexto de situação (Malinowski, 1922; Halliday e Matthiessen, 2004)

É importante atentar para as questões que a professora dirige às/aos estudantes, que antecedem os dois últimos momentos de pausa. O que é comum é que as questões sirvam para obter respostas/declarações, no caso aqui, *trocas de conhecimento* (cf. Fairclough, 2003a). No entanto, Madalena, antes de perguntar, fornece as respostas (*‘Às onze da noite, todas as embarcações atracaram no porto’, todas as embarcações atracaram no porto, quando?’; ‘Quando ele recebe um acento grave se diz que o ‘a’ está o quê? Craseado. Quando o ‘a’ é craseado?’*). Isso reforça a concepção veiculada a um padrão tradicional de que o saber é um bem da/o professor/a e, além disso, evidencia um evento de letramento que traz para a sala de aula a prática social de que cabe às/aos estudantes reproduzir/repetir o conhecimento institucionalizado, pois elas/es são consideradas/os receptáculos passivos dos enunciados das/os professoras/es.

A seqüência seguinte (exemplo 04) integra um outro evento de letramento:

(04)

- Professora: Em -ar, não é isso? O que que vai acontecer? Retira esse -ar e acrescenta o quê? -ava. Em qualquer palavra, nós ainda estamos naqueles verbos terminados em -ar, tá certo? Tô só lembrando vocês. E quando a gente tiver verbos terminados em -er e em -ir, o que que vai acontecer?
- Daniel: Vira ‘-ava’, oh, foi mal, ‘-eva’.
- Professora: Você tá de graça? (Em tom de irritação)
- Daniel: Não professora, em ‘-ir’ é ‘-ia’.
- Professora: Graças a Deus! Então quando você tiver, no caso, verbos terminados em -er e em -ir, não é? Segunda e terceira conjugação. O que que vai acontecer? Retira o -er, retira o -ir e acrescenta o quê? E acrescenta o -ia, não é isso que tem que fazer pra ter o pretérito, pretérito imperfeito?

(7^a. série/8^o. ano, professora Madalena, anexo B)

Esse excerto leva-me a um evento de letramento em que a professora Madalena tem como tópico da aula a conjugação dos verbos. Como se pode notar, por essa pequena amostragem, ela o desenvolve de uma maneira completamente desencaixada dos significados sociais e culturais. O modelo de letramento da professora está centrado nos princípios da gramática tradicional, que não considera o estudo da língua em conexão com textos produzidos em práticas sociais além do contexto escolar. E a exemplo da seqüência anterior, aqui, também, Madalena sustenta os turnos com questões que ela mesma responde, em sua maioria. Nesse sentido, ela dá a impressão de alguém que está em interlocução com outra/o, dissimulando uma relação de poder (Thompson, 1995). Isso significa que, embora o poder seja freqüentemente pensado como algo externo, ele deve ser visto como uma força interna,

presente em nossas subjetividades ou conectada às relações concretas de nossas vidas diárias (Kalman, 2005).

Mais uma vez, Madalena não se mostra interessada em obter informação das/os estudantes, mas sim em distribuí-la, afirmá-la, o que pode pressupor que, considerando-se dona do conhecimento, não vê as/os alunas/os capazes de construí-lo.

Entretanto, o que quero destacar nessa seqüência é a intervenção do aluno Daniel no momento em que Madalena propõe a *troca* — o que destoa do padrão das aulas dessa professora, como se pode observar nos anexos B que dizem respeito às aulas dessa profissional. Daniel responde à indagação de Madalena, que logo reage negativamente à resposta do aluno, perguntando-lhe: ‘*Você tá de graça?*’, o que parece funcionar como uma *ação estratégica* (Fairclough, 2003a), ou seja, não se trata, na verdade, de uma pergunta, de uma *troca de conhecimento*, pois não se busca aqui a obtenção de informação, mas uma *atividade* dirigida ao aluno, a de ficar quieto, não falar mais. Isso pode significar que Madalena está defendendo-se de uma possível contestação por parte do estudante, o que a fez sentir seu poder ameaçado. Daniel, porém, não se cala, mas continua participando da *troca de conhecimento* e, dessa vez, fornece a informação esperada pela professora, o que é por ela motivo de consentimento. Ela, porém, dá seqüência à aula, em conformidade com o mesmo formato inicial, sugerindo que não está predisposta à revisão dos padrões que definem as suas práticas de letramento.

Além dessa hipótese de que o aluno Daniel, ao fornecer a resposta à professora, estava, na verdade, desafiando-a, contestando um letramento baseado no ensino mecânico, pode-se também pensar na alternativa de esse aluno estar apenas fazendo uma tentativa de resposta. Contudo, o que evidencio é a posição da professora. Assim, se considerar tal hipótese, é possível dizer que Madalena não aceita o aluno arriscar-se, fazer suas tentativas, cometer equívocos.

De qualquer modo, porém, Madalena, com a *troca* ‘*Você tá de graça?*’, expressa sua *atitude*, construindo o campo de significado do julgamento (Martin, 2000; White, 2004) por meio do qual condena o aluno Daniel, em relação à sua posição, à sua conduta.

Os dois últimos excertos explicitam que a professora Madalena não percebe que o ensino de língua pautado na análise de frases e orações deslocadas de textos extraídos de seus contextos sociais de uso é irreal e afuncional, pois, como defende Neves (2006: 125), “a gramática de uma língua em funcionamento não se faz de regras absolutas, com condições autônomas de aplicação”. Esses excertos, portanto, apresentam uma professora que está presa

a sentidos tradicionais e, além disso, posiciona-se legitimando seu poder na sala de aula, restringindo as *trocãs* com as/os estudantes, não admitindo contestações, por exemplo.

A seqüência abaixo (exemplo 05) está integrada ao evento de letramento em que Carmem é a professora. Em suma, em tal evento, Carmem, com base no livro didático, explora o tópico coesão e coerência textuais; as/os estudantes respondem a atividades propostas pelo livro didático enquanto a professora confere a realização de atividades nos cadernos das/os alunas/os; a professora corrige, oralmente, as atividades.

Causa-me estranhamento o fato de a professora trazer para o evento de letramento o tópico coesão e coerência textuais, mas não propor a produção de texto às/aos estudantes - o que pode ser observado no anexo em que este excerto está integrado. Isso pode significar que nem mesmo a professora sabe o propósito do que ela faz, do que leva para sala de aula, o que se pode inferir que ela se limita, apenas, a reproduzir modelos institucionalizados, seguindo fielmente os comandos do livro didático.

(05)

Professora: Bom dia! Peguem o livro e o abram na página 48.

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)

Professora: Bom, gente! Quando eu for produzir um texto eu posso contar com dois elementos construtivos. Eu vou contar com a coesão e com a coerência. A coesão eu digo que no meu texto eu vou trabalhar a? Gramática. E a coerência?

(As/os estudantes conversam)

Professora: A coerência é o que vai tornar, é o que vai fazer com que meu texto tenha? Sentido. Como exemplo de coerência nós temos, eh, os conectivos que são bastante usados, por exemplo: o “por que”, né, (inaudível). Esses conectivos eles vão fazer com que eu ligue um parágrafo com o outro na minha redação e vai me ajudar para que eu não perca seqüência lógica do meu? Texto. Vamos ler aquela primeira frase? “É fogo acordar às seis horas. Eu acordo porque gosto.” É uma frase coerente?

(As/os estudantes conversam)

Professora: Essa frase é coerente, gente?

João: É!

Professora: “É fogo acordar às seis horas, mas eu acordo porque gosto”. Há uma coerência, há um sentido? E aquela segunda frase “É fogo acordar às seis da manhã”, “é fogo”, e depois “gosta”. O que que vocês acham? Ela tem sentido? Não, ela não tem sentido.

(Aula: 1ª. série do Ensino Médio, professora Carmem, anexo B)

É um traço característico das aulas dessa professora a conversa constante entre as/os estudantes, como se pode observar nas inúmeras menções que foram feitas a esse respeito nas transcrições das aulas e em notas de campo, por exemplo: “Nossa! A professora vai se cansar de tanto pedir silêncio. Será que ela já se perguntou por que a turma conversa tanto?” (Nota de Campo, 7/6/2006).

O excerto (exemplo 05) é marcado, prioritariamente, pelas *trocas de conhecimento*, de modalidade deôntica, em orações e frases declarativas e interrogativas. Contudo, as interrogativas, aqui, como nos excertos anteriores, que apresentam Madalena como a professora, em sua maioria, não objetivam a obtenção de informações, mas à distribuição de saberes. Isso é evidenciado pelo fato de a professora Carmem fazer perguntas e dar as respostas, o que indica uma alta afinidade dessa profissional com as *proposições*, que são tacitamente tomadas como verdadeiras. Assim, Carmem posiciona-se, na sala de aula, como detentora do saber, que é irrefutável. Desse modo, essa professora naturaliza o seu poder na relação com as/os estudantes.

Tal naturalização, também, pode ser evidenciada nas *trocas de atividade*, no início da seqüência, com as imperativas, que usadas, pela professora, de forma categórica sugerem poder e autoridade (*‘Peguem o livro e o abram na página 48’*).

Embora trabalhando com texto – do livro didático – Carmem reporta-se a aspectos teóricos sobre o tema proposto e restringe suas declarações e interrogações ao nível de recortes oracionais. Nesse sentido, ela constrói significados, indicando uma visão reducionista das práticas de leitura e escrita na sala de aula. Isso implica desconexão com um contexto social externo à sala de aula, o que evidencia práticas de letramento em que as atividades são postas esvaziadas de significados sociais e culturais e, por isso, certamente, tornam-se não significativas para as/os estudantes.

Essa outra seqüência integra o mesmo evento de letramento do excerto anterior:

(06)

Carmem: Número quatro! Quem é o número quatro?

Ana: Carol.

Carmem: Carol, leia pra mim a pergunta número um. Gente, eu quero silêncio! E responde pra mim! Gente! Eu quero que façam silêncio! Eu quero ouvir! (pausa)Tiago, cadê seu caderno?

Tiago: Tá aqui ó! (O aluno tira o caderno debaixo da carteira e o mostra).

Carmem: Guarda essa revista e presta atenção que nós já estamos na correção,Tiago! Agora, Carol, Leia pra mim! Lê pra mim! Que número que é o seu?

Carol: Quatro. Pode ler?

Carmem: Pode.

Carol: O texto foi produzido com um objetivo. Qual foi o objetivo? Contar sobre a vida de Pitágoras.

Carmem: Certo! Mas nós podemos colocar uma resposta mais completa. Pronto, gente! Número 1! Gente, vamos aterrisar! Número 1. Vamos colocar bonitinho assim: o texto foi produzido com o objetivo de dar informações e explicações da vida de Pitágoras.

(Aula: 1^a. série do Ensino Médio, professora Carmem, anexo B)

Esta seqüência (exemplo 06) retrata o momento do evento em que a professora Carmem promove a correção da atividade proposta pelo livro didático. Ela está marcada,

fundamentalmente, por *trocas de atividades*, na forma de orações imperativas, que vêm sustentadas, muitas vezes, por modalidades categóricas. Trocas essas que são realizadas nos comandos que configuram a luta da professora para manter as/os estudantes em silêncio e ‘em ordem’, permitindo-lhe a correção dos exercícios.

Na correção dos exercícios, chama-me a atenção a construção pela professora das imperativas: ‘*Carol, leia pra mim a pergunta número 1*’; ‘*E responde pra mim*’; ‘*Agora, Carol, leia pra mim!*’; ‘*Lê pra mim!*’. Ao solicitar à aluna a atividade de ler a questão e a resposta da mesma — por essa aluna elaborada —, Carmem indica a concepção de que o letramento deve estar centrado nela, ou seja, no/a professor/a, e não em todas/os as/os participantes do evento. Isso pode ser observado pelas reiteradas vezes em que Carmem solicita uma atividade que deve ser realizada para ela. Talvez seja esse um dos fatores que leve à dispersão das/os estudantes, posto que a professora indica manter uma prática de exclusão desses atores sociais. Além disso, as imperativas, postas de modo categórico, não abrem margem para a negociação, acentuando ainda mais o lugar de autoridade da professora.

A idéia de centralização da professora e de exclusão das/os estudantes também pode ser percebida nas *trocas de atividades*, expressando modalidade deôntica (Fairclough, 2003a): ‘*Eu quero que façam silêncio! Eu quero ouvir!*’¹⁵⁴. Aqui, tais construções, com modalidades subjetivamente marcadas, servem para identificar Carmem como ator social que concebe a crença de que ela é central no evento de letramento e que, por isso, todas as ações das/os alunas/os devem servir às suas demandas. Desse modo, há que se perguntar: para essa professora, qual o lugar da/o estudante nos eventos de letramento.

No final da seqüência, Carmem atribui uma valoração positiva à resposta do exercício fornecida pela aluna Carol. E, além disso, modaliza e se inclui na ação de melhorar a resposta, com o uso do pronome ‘*nós*’.

Vale destacar o modo que a professora estabelece a *troca* com a aluna. Ela aceitou o que a aluna produziu e não foi categórica ao propor uma resposta ‘*mais completa*’. Isso pode indicar que as relações de poder na sala de aula dessa professora nem sempre são por ela legitimadas.

Contudo, enfatizo que a professora não só se incluiu na atividade de refazer a resposta, como também excluiu a aluna, pois ela acabou reelaborando a resposta sozinha. E o que é pior, a meu ver, a sua nova elaboração nada acrescentou, em termos de sentido, à produção inicial da aluna. Desse modo, Carmem mostra-se estar presa à forma, o que é

¹⁵⁴ No contexto desse evento de letramento, a professora refere-se à resposta que ela pedira à aluna para ler.

indicado também pelo uso da palavra ‘*bonitinho*’. Carmem, assim, faz uma *apreciação* positiva (Martin, 2000; White, 2004) da sua própria produção.

As duas seqüências, portanto, remetem-me a um evento de letramento que está assentado em conteúdos sem o questionamento dos seus significados. Dessa maneira, o contexto imediato desse evento não leva em consideração que “o uso da linguagem está relacionado a processos sociais e culturais mais amplos” (Fairclough, trad., 2001: 19). Assim, o contexto de situação está desconectado do contexto de cultura (Malinowski, 1922; Halliday e Matthiessen, 2004). Além disso, a prática social da professora Carmem é ideologicamente investida na medida em que contribui para legitimar relações de poder assimétricas, reproduzindo, desse modo, sistema de conhecimentos e crenças que operam na configuração de sujeitos passivos e, portanto, destituídos da capacidade de crítica.

Com uma prática social semelhante à de Carmem, é possível identificar a professora Bruna, como pode ser percebido na seguinte seqüência (exemplo 07):

(07)

- Professora: (...) Quando o sujeito é agente nós vamos chamar isso de voz ativa, porque ele vai agir, porque ele vai fazer, né? Ele é que vai executar a ação: “O menino quebrou o copo”, quem quebrou o copo?
- Estudantes: O menino.
- Professora: Quem é que está praticando essa ação de quebrar o copo aqui?
- Deise: O menino.
- Professora: O menino. O menino é o sujeito. Então ele está praticando essa ação expressa pelo verbo “quebrar”. Então é um sujeito agente que faz, que executa, então eu vou chamar ele de voz? Ativa, né? Quem tá na ativa é que tá executando. Sujeito paciente eu vou chamar de voz?
- Marcelo: Passiva.
- Professora: Passiva, né? Aquele que recebe a ação expressa pelo verbo, vai sofrer essa ação, né? Olha na mesma frase “O copo é quebrado pelo menino”, quem foi quebrado pelo menino?
- Priscila: O copo.
- Professora: O copo passa a ser o que aqui? O sujeito não é? Olha aí. E quem é que recebeu essa ação, né? O sujeito paciente sofre a ação, né? Esse copo foi quebrado pelo menino. Apesar de ele aqui que quebra, não é?
- Estudantes: É.

(Aula: 2ª série do Ensino Médio, professora Bruna, anexo B)

É esta seqüência parte de um evento de letramento em que a professora Bruna tem o propósito de dar “*uma aprofundadinha no sujeito e voz do verbo*”. Para isso, ela tece explicações orais com base em registros conceituais e exemplificações que faz no quadro-giz (cf. anexo B).

Repetem-se aqui os modos interrogativos que não isentam a professora de dar as respostas, de fazer as suas afirmações, dissimulando, como nos outros casos, a centralização

do saber na professora, dando a impressão que o conhecimento na sala de aula é compartilhado pelas/os integrantes do evento, o que, também, dissimula o poder de fala da professora, gerando a idéia de que a participação está aberta para todas/os.

Vale ressaltar as perguntas de caráter retórico, que pode ser mais uma forma de a professora naturalizar o seu lugar de dona do saber, pois às/aos estudantes, diante de tais perguntas, nada resta que confirmar o que foi afirmado pela professora. Além disso, nessa seqüência, é possível notar perguntas que exigem respostas óbvias, que são, algumas delas, até expressas anteriormente. Não há espaço para respostas conflitantes, para o desafio da construção do conhecimento ou do pensamento crítico.

Bruna leva para sala de aula um tópico sobre voz ativa e voz passiva, mas não relaciona esse estudo aos significados sociais e culturais, o que fecha o espaço para o debate, para as experiências vindas da vida social. Ao contrário, ela fica presa às preposições ditadas pela gramática tradicional, mantendo um modelo de letramento que a limita.

Nesta outra seqüência, Bruna dialoga com as/os estudantes sobre os sentidos das palavras: sinestesia e ambigüidade. Essas, segundo tal professora, consistem, entre outras, na configuração de características da escola literária simbolista.

(08)

- Professora: O que que é sinestesia?
 Júlia: Anestesia.
 (risos das/os estudantes)
 Professora: Anestesia?
 (as/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
 (...).
 Professora: Sinestesia é o cruzamento de sentidos, fala, audição... para expressar uma... emoção.
 (as/os estudantes e a professora falam ao mesmo tempo – inaudível)
 Professora: Pronto, já fechamos a página 32.
 Bruno: Sinestesia é o que mesmo?
 Professora: A mistura dos sentidos... para a... pra?
 Estudantes: Expressar.
 Professora: O quê?
 Estudantes: Emoção.
 Professora: Emoção. Os textos do simbolismo estão carregados de...?
 Paola: Sinestesia.
 Zênia: O que que é sinestesia?
 Júlia: Eu não sei.
 (...)
 Professora: Aí vem a outra característica do simbolismo. Lê, Tatiana.
 (A aluna lê baixo – Trata-se de um texto teórico)
 Professora: A linguagem é de metáforas, símbolos, o nome já diz, é simbólica, ambígua.
 Tatiana: O que que é ambígua?
 Professora: Ah? O que é ambigüidade? Bruno.
 Bruno: Bêbado?
 Professora: O que que é uma idéia ambígua? Jennifer, o que que é uma coisa ambígua?

Jennifer: Bígua?

Professora: Não tem nada a ver com ‘bígua’. É duplo sentido.

(Aula: 2ª série do Ensino Médio, professora Bruna, anexo B)

O evento de letramento do qual esta seqüência está integrada é assentado, fundamentalmente, na leitura de textos teóricos e de fragmentos de poemas que constam no livro didático. Trata-se de uma atividade que faz uso de tais textos e fragmentos para elencar características de uma escola literária, posicionando as/os estudantes como sujeitos passivos. Fica claro aqui que as práticas de letramento da professora conservam valores bem distantes da leitura como prática social, em que os textos literários, por exemplo, são considerados uma construção histórico-social, materializados por mulheres e homens que têm visões de mundo, crenças, projetos de vida, desejos e opções.

Logo após uma conversa com a professora, que declarava a ‘sua paixão pela literatura’, elaborei uma Nota de Campo em que registro minhas impressões sobre a relação entre essa profissional e o texto literário:

A professora disse-me hoje que adora a literatura, que tem verdadeira paixão. Eu só não entendo por que ela não avançou sobre os propósitos do ensino do texto literário. Como suas aulas são tradicionais! Tudo pra ela é escola literária, é categoria da narrativa...! Será que ele, [o texto], na sala de aula, é sempre uma atividade técnica? (Nota de Campo, 4/8/2006)

Na seqüência (exemplo 08), com o surgimento das palavras ‘sinestesia’ e ‘ambígua’, após a leitura de um texto teórico, a professora, dando movimento às *trocas de informação* (Fairclough, 2003a), interroga às/aos estudantes sobre o sentido dessas palavras. Surpreendem-me as respostas dadas: ‘anestesia’ e ‘bêbado’/‘bígua’. Essas respostas indicam o fosso enorme que se formou entre as/os estudantes e o modelo de letramento adotado pela professora, retratando um contexto em que as/os alunas/os se encontram entre um emaranhado de ‘objetos estranhos’ a elas/eles nada significativos. Indicam um distanciamento da fala da professora. Isso significa que, ao dar tais respostas, as/os estudantes mostram-se posicionadas/os como pessoas que não estão situadas no processo iniciado pela professora.

Não consciente do fosso que se desvelou, a professora continua no movimento das *trocas do conhecimento*, entretanto, encarrega-se de fornecer as informações e, assim, dá às/aos estudantes as respostas às próprias questões. Contudo, induz essas/esses estudantes a reproduzirem os conceitos por ela mencionados e legitimados pelo livro didático. Isso indica não a busca da obtenção do saber das/os alunas/os, mas indica um modo de naturalização do poder, ou seja, à professora pertence o conhecimento e, portanto, cabe às/aos estudantes

passivamente repeti-lo. Portanto, é possível dizer que as *trocas de conhecimento* da professora, com vistas à indagação, são um modo de dissimular uma informação: o seu comprometimento com a ‘verdade’ de que a ela pertence o saber. Além disso, essa prática, como ação ideológica, dissimula também o sentido de passividade das/os estudantes, dando a impressão de que elas/eles estão assumindo a sua agenciamento, respondendo às questões da professora. Contudo, tais *trocas* em nada contribuem para os sentidos de interação e de construção conjunta do conhecimento.

Nas duas seqüências, a professora Bruna mostra-se negligenciar as dimensões do contexto de situação e de cultura (Malinowski, 1922; Halliday e Matthiessen, 2004), ignorando que o sistema lingüístico é estruturado para o uso, para fazer sentido. Dessa maneira, qualquer uso da linguagem é motivado por um propósito (Eggins, 2004). Contudo, a prática dessa professora “não encoraja as/os estudantes a aprender com base em suas experiências locais com o objetivo de alargar seus horizontes”¹⁵⁵ (Marautona, 2005: 246).

Cabe destacar que, embora as professoras em foco nesta seção indiquem práticas em que constroem a participação das/os estudantes, não se pode negar que elas acenam para uma consciência de letramento que aponta para a interação professor/a-aluno/a na construção do conhecimento. Nas várias seqüências, pode-se observar, mesmo que de forma equivocada, como foi analisado, que as professoras ‘buscam um diálogo’ com as/os estudantes. Isso, porém, não é tão evidente nos eventos de letramento em que Madalena é a professora. Lembro-me da primeira aula dessa professora que observei: “Que susto! Sinceramente, eu não sabia que existiam professoras assim. Ela é tão ríspida! As/os estudantes parece que têm medo, não falam nada, nem se mexem direito na carteira” (Nota de Campo, 25/2/2006).

Como é possível constatar, essas professoras (Rosa, Madalena, Carmem e Bruna) retratam práticas e convenções discursivas que configuram eventos de letramento em que são naturalizadas crenças e ideologias que sustentam mecanismos de relações assimétricas de poder e perpetuam dimensões culturais e ideológicas de padrões hegemônicos.

São, portanto, eventos de letramento autônomos em relação aos contextos sociais (Street, 1984, 1993) em que prevalece a manutenção das descrições e identificações gramaticais e lingüísticas sem a preocupação com o processo de práticas de leitura e escrita e com as escolhas léxico-gramaticais que produzem sentido no discurso, na vida social.

¹⁵⁵ “Educators (...) do not encourage the learners to learn from their work experiences in order to enlarge their horizons” (Marautona, 2005: 246).

As seqüências aqui apresentadas apontam para a falta da dimensão reflexiva por parte das professoras, uma vez que elas, ainda sob o domínio das estruturas sociais, não se posicionam como agentes de ações e transformações no contexto de letramento escolar.

A maneira que as mulheres constroem os significados na sala de aula sugere os modos com que elas estão construindo suas identidades, aponta para os modelos sociais que elas trazem para os eventos de letramento (Street, 2000): São mulheres que, não retratando uma visão crítica, não subvertem posições de passividade e de submissão aos comandos da instituição; estão limitadas em sua capacidade de agenciamento porque se constituem com base em concepções naturalizadas, dando continuidade a padrões sociais, tais como exclusão, subordinação e silenciamento.

5.1.2 Os mecanismos de controle na sala de aula

Cope e Kalantzis (1990) sugerem que, em eventos de letramento — em contexto escolar — que são determinados por padrões tradicionais, as/os professoras/es detêm um controle rígido sobre o conteúdo de ensino bem como sobre o modo como esse conteúdo é organizado para o trabalho na sala de aula. Como aponta Kalman (2005: 186), o letramento está encaixado em relações de poder. Para esse autor, as decisões de quem vai ler e escrever, a convencionalidade do que é certo e errado estão imbricadas aos modos de exercer poder por meio do letramento. Além disso, uma maneira comum do exercício do controle e do poder é por meio dos mecanismos da avaliação escolar. Tal mecanismo, representando as maneiras com que as professoras fazem o letramento, com que as mulheres produzem significados, indica íntima relação com as maneiras com que elas são socialmente construídas.

5.1.2.1 Os mecanismos da avaliação escolar

Nas duas seqüências que se seguem, a professora Madalena mostra a sua concepção sobre a avaliação escolar.

(09)

Professora: Isso aqui vai cair na prova (...). Aqui tem que ser desse jeito, senão vocês não fazem nada.
(pausa)

Sabrina: Isso não é pra entregar não, é?

Professora: Por enquanto não. Mas eu vou avaliar isso no caderno (...). Então, se vocês ficarem brincando aí, vão perder nota de novo.

(Aula: 7^a. série/8^o. ano, professora Madalena, anexo B)

(10)

Professora: Não, por enquanto não é pra entregar. Por enquanto é pra prestar atenção e pra copiar no caderno. Por quê? Porque vai ser cobrado na prova, né? Pronto, reprova, não sabe fazer, não faz. E de preferência o que eu quero pra prova é que vocês bombem direto.

(Aula: 7^a. série/8^o. ano, professora Madalena, anexo B)

Na seqüência 09, com uma declarativa, Madalena afirma que determinado conteúdo por ela transcrito no quadro de giz iria ‘*cair na prova*’. Isso, para ela, ‘*tem que ser desse jeito*’ senão as/os estudantes ‘*não fazem nada*’. Assim, com uma modalidade de obrigação, a professora estabelece a prática da avaliação escolar como mecanismo de coação da produção das/os estudantes. Ao afirmar que adota essa postura porque, ao contrário, as/os estudantes ‘*não fazem nada*’, Madalena atribui a essas/esses um *juízo* de valoração negativa (Martin, 2000; White, 2004).

É na perspectiva da avaliação escolar associada à coerção da produção das/os alunas/os que Madalena responde à pergunta da estudante Sabrina: ‘*Mas eu posso avaliar isso como produção do caderno (...). Então, se vocês ficarem brincando aí vão perder nota de novo*’. Com essa postura, a professora sugere também que o letramento na sala de aula está associado a ganhar ou a perder nota. Dessa maneira, a avaliação escolar para essa professora funciona como uma prática de coerção e controle. Prática que é evidenciada também pela expressão ‘*de novo*’, um indicador de que Madalena não revê a prática da sala de aula, sustentando um mesmo padrão.

Vale ressaltar que a avaliação da produção do caderno, que poderia fazer parte de um modo de avaliar contínuo, processual, como foi anunciado na entrevista (Capítulo 4), é apenas evidenciada como uma maneira de coagir as/os estudantes a se orientarem dentro de uma prática que privilegia os resultados e o valor quantitativo desses.

Na seqüência 10, com frases de modalidade deôntica e pequenas interrogações retóricas, Madalena reafirma a sua posição de que o letramento tem por fim a avaliação formal, ou seja, para ela, fazem-se as coisas na sala de aula para que essas sejam avaliadas formalmente. Isso implica sustentação de mecanismos de controle e poder, o que é aqui ainda mais acentuado com a escolha lexical ‘*reprova*’, expressa pela professora.

Todavia, chama-me a atenção as últimas declarações de Madalena: ‘*E de preferência o que eu quero pra prova é que vocês bombem direto*’. Aqui, a professora declara a sua *atitude de valor* (Martin, 2000; White, 2004) em relação à prova. De acordo com sua

apreciação, é ela um instrumento de punição às/aos estudantes. Além disso, é possível inferir, pelo enunciado, que a professora, no que diz respeito ao *significado dos afetos* (idem, ibidem), posiciona-se investida de sentimentos negativos em relação às/aos estudantes.

Na próxima seqüência, a professora Rosa mostra a forma com que lida com a avaliação escolar:

(11)

Professora: (...). Gente, eu tô decepcionada; com certeza, vocês não estão preparados pra amanhã, pra prova de amanhã.

(pausa)

Professora: Gente, o que que eu vou fazer pra vocês praticamente decorarem isso aí?
(alvoroço entre as/os estudantes).

Professora: Eu não posso fazer mais nada. Olha, explicar eu já expliquei, já passei no quadro, já dei folhinha pra vocês poderem estudar. Não pensam que vocês vão colar, porque não vai, eu fiz cinco tipos de provas.

(alvoroço entre as/os estudantes).

Professora: Eu fiz com a intenção de ninguém colar mesmo. E agora? Tem muita gente com nota baixa. E depois? Vai continuar com nota baixa. E depois? Vai ficar de recuperação. E depois? Vai bombar.

(Aula: 8^a. série/9^o. ano, professora Rosa, anexo B)

Inicialmente, com modos oracionais na sua forma declarativa, Rosa constrói o valor do seu *afeto* ('*tô decepcionada*'), que está relacionado ao valor do seu *juízo* em relação às/aos estudantes ('*com certeza, vocês não estão preparados pra amanhã, pra prova de amanhã*'). Tanto o *afeto* como o *juízo* (Martin, 2000; White, 2004) são construídos com valoração negativa. A modalidade epistêmica, na sua forma declarativa, enfatizada pela expressão '*com certeza*', evidencia ainda mais o sentido de *proposições* consideradas verdadeiras. Porém, aqui, há que se perguntar: a que tipo de prova as/os estudantes não estão preparadas/os? Aquelas em que elas/eles têm que identificar as nomenclaturas da gramática tradicional, descontextualizando as regras gramaticais? Aquelas em que não se leva em consideração a prática da leitura e da escrita para a construção dos significados em contextos de situação e de cultura?

Não é difícil presumir que é exatamente esse tipo de prova que é às/aos estudantes direcionado. Basta recorrer ao anexo ao qual se integra esta seqüência bem como às análises das seqüências que apresentam Rosa como professora, na seção anterior. Basta, ainda, recorrer à interrogação dessa professora, aqui apresentada: '*Gente, o que que eu vou fazer pra vocês praticamente decorarem isso aí?*' Com essa pergunta, Rosa expressa práticas de letramento que valorizam um modo mecânico de lidar com o conhecimento, sendo as provas entendidas como um lugar de repetição dos conteúdos com base, apenas, na memorização.

Desse modo, o letramento é entendido por essa professora como “simplesmente uma habilidade técnica e neutra”¹⁵⁶ (Street, 2001: 7).

Sendo um lugar de reprodução e não de criação, de reflexão, da construção do conhecimento com base na subjetividade, as provas são pensadas pela professora como um instrumento que pode permitir a ‘cola’ entre as/os alunas/os. Ora, aqui, cabe mais questões: Por que esse tipo de prática ainda existe entre as/os estudantes? O que a desencadeia? Há práticas de letramento que privilegiam a interação, a participação, a construção conjunta do conhecimento, a autonomia, a autoria? Que atividades são elaboradas nos eventos de letramento? Que questões são postas às/aos estudantes e o que se espera como resposta? O que vale mais: as construções críticas ou as repetições de conteúdos?

No final da seqüência, Rosa, com *declarações e perguntas*, constrói uma pequena narrativa em que delinea o ‘destino’ das/os estudantes que ‘*têm nota baixa*’. Não se pode esquecer que tais proposições estão associadas ao comprometimento da autora, Rosa, com a ‘verdade’. Assim, são postas para não serem questionadas, pois são dadas como ‘certas’. O que é verdadeiro para Rosa, portanto, é que as/os estudantes com notas baixas não conseguem sair de uma situação de negatividade e mudar, pois, para ela, estão fadadas/os a um futuro desastroso: ‘*vai bombar*’. Nesse sentido, Rosa expressa aqui a sua *atitude de valoração* em relação ao *juízo* (Martin, 2000; White, 2004) que faz das/os estudantes.

A professora Carmem, sobre a avaliação escolar, assim se expressa (exemplo 12):

(12)

Professora: Gente, gente, gente, não tem como trabalhar com tanto barulho, com tanta conversa! Parem de conversar, senão eu vou tomar a folha e vou dar zero!

(Aula: 1^a. série do Ensino Médio, professora Carmem, anexo B)

(13)

Professora: Gente, presta bastante atenção aqui. Eu vou passar esse conhecimento pra vocês porque é a redação que reprova no processo seletivo da UFG, ok? Isso é óbvio. E agora, eu vou ler um texto pra vocês que fala sobre coerência. Vocês têm que saber sobre isso pra fazer boas provas quando chegar no Vestibular.

(Aula 1^a. série do Ensino Médio, professora Carmem, anexo B)

Na seqüência 12, Carmem dá um comando às/aos estudantes ‘*Parem de conversar*’ e as/os ameaça, ‘*eu vou tomar a folha e vou dar zero!*’, caso não se comprometam na continuação da troca de modalidade deôntica (Fairclough, 2003a) em que, para o seu pedido, ela espera a obediência. Aqui, quero apenas enfatizar que, mais uma vez, a avaliação escolar aparece no evento de letramento como um elemento de punição e coerção das/os estudantes.

¹⁵⁶ “(...) simply a technical and neutral skill” (Street, 2001: 7).

Um outro aspecto é apresentado na seqüência: Carmem encarrega-se de ‘*passar*’ determinado conhecimento com o objetivo de preparar as/os estudantes para o ‘*processo seletivo da UFG*’¹⁵⁷. Assim, com uma modalidade deôntica de obrigação, ela enfatiza: ‘*Vocês têm que saber sobre isso pra fazer boas provas quando chegar no Vestibular*’. Aqui, a prática de letramento da professora configura-se com base na noção de que o conhecimento é transmitido, sendo, portanto, compreendido como fixo, imutável, objetivando, apenas, levar as/os estudantes fazerem ‘*boas provas*’ nos Vestibulares. Há que se notar que se trata de um contexto escolar no qual as/oos estudantes cursam a 1^a. série do Ensino Médio.

Na seqüência a seguir (exemplo 14), a professora Bruna também apresenta a avaliação escolar como mecanismo de coerção:

(14)

Professora: Prestem atenção! Vocês estão precisando de mim no quarto bimestre. Eu tenho certeza disso, né? A grande maioria está com nota baixa. Mas se não colaborarem, eu não vou ajudar. Vamos pôr uma ré aí, que vocês estão precisando.

(Aula: 2^a série do Ensino Médio, professora Bruna, anexo B)

Ao fazer o apelo para as/os estudantes prestarem atenção, o que implica uma busca da obediência ao cumprimento de uma *proposta*, Bruna estabelece com essas/esses uma relação de dependência por meio da declaração: ‘*Vocês estão precisando muito de mim no quarto bimestre*’, pois, segundo ela, ‘*a grande maioria está com nota baixa*’. Nesse sentido, a professora utiliza-se do seu poder de avaliar, de atribuir notas, para coagir as/os estudantes e, assim, conquistar sua subserviência.

Com práticas que relacionam a avaliação aos sentidos de dependência, de coação, de punição, de legitimação do poder, enfim, essas professoras retratam que levam para a sala de aula posicionamentos de passividade em relação à produção da cultura, não contribuindo com mudanças de padrões que determinam um letramento tradicional e autônomo (Street, 1984, Street, 1993), não contribuindo, também, “com idéias, propostas, metas, conceitos, crenças, valores, regras, teorias e interpretações para o mundo também” (Kalman, 2005: 187). Desse modo, essas mulheres professoras reproduzem uma prática social que subordina e enfraquece pessoas. Isso significa que elas, ainda presas à tradição, conservam-se em lugares sociais que indicam pouca mobilidade e agência. Assim limitadas, retratam que ainda vivem sob os efeitos da força do domínio de estruturas sociais, pois não subvertem as posições que ocupam em suas vidas.

¹⁵⁷ Universidade Federal de Goiás.

Agindo desse modo em eventos de letramento, as mulheres professoras nada mais fazem que se mostrar participantes do processo de ‘fabricação’ dos sujeitos, que se realiza de maneira sutil e quase imperceptível (Louro, 2004). E, assim, elas são disciplinadas para reproduzir padrões de comportamentos de interesses dominantes. Nesse sentido, essas mulheres configuram-se como objetos e instrumentos de poder, pois como aponta Foucault (1987: 153):

A disciplina ‘fabrica’ indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante (...); é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente.

O poder está encaixado e disperso em redes de relações que se auto-regulam, produzindo sujeitos (Lazar, 2005). Com base nessa consideração, as professoras são ‘treinadas’ para exercê-lo na sala de aula. Elas não questionam os significados que lhes são atribuídos. Isso pode ter relação com a ausência de uma consciência voltada para a sua atuação no mundo e, conseqüentemente, para o reconhecimento do poder como algo legítimo e natural (Bourdieu, 2000).

5.1.3 E as tarefas, qual é o seu sentido?

As tarefas propostas às/aos estudantes indicam as crenças e os valores interiorizados pelas/os professoras/es, pois retratam como essas/esses posicionam-se em relação às formas de letramento na sala de aula. Isso implica as maneiras com que cada professor/a compreende a linguagem e seus propósitos, o que se relaciona com as maneiras com que ela/ele constrói a sua identidade.

No caso desta tese, as tarefas relacionadas aos eventos de letramento, ora analisados, implicam a reprodução de um discurso hegemônico por parte de mulheres que não conseguem construir seus próprios significados.

Na seqüência a seguir, a professora Madalena direciona uma tarefa às/aos estudantes:

(15)

Professora: (...). Bom, conjuguem esses verbos em casa e eu vou avaliar. É pra entregar na próxima aula. Olha, só, gente, são três verbos da segunda conjugação. Eu quero esses três verbos: comer, beber e conhecer, na primeira e na segunda tabela. Façam

numa folha separada. Na próxima aula que eu chegar, eu vou cobrar isso aí.
(Aula: 7ª. série/8º. ano, professora Madalena, anexo B)

Aqui, fazendo uso, basicamente, de frases de modalidades deônticas (Fairclough, 2003a), Madalena solicita *serviços* às/aos estudantes, no entanto não abre espaço para qualquer tipo de negociação. Ela determina *propostas* em que define a conduta das/os estudantes. Nessas *propostas* está interiorizado o apego da professora à tradição. Ao realizá-las, as/os alunas/os estariam sendo orientadas/os pelas premícias do modelo autônomo de letramento (Street, 1984; 1993), uma vez que atividades como essas nada mais exigem que atos mecânicos, deprovidos de qualquer necessidade de contextualização social.

Nesta outra seqüência (exemplo 16), é possível ver como a professora Rosa trata a tarefa na sala de aula:

(16)

Professora: Agora, vou passar uma bateria de exercícios que vocês vão cansar até a unha. Olhe aqui, quero saber tudo o que eu expliquei, o que é locução verbal, predicado verbal e nominal, as conjunções... tudo com exemplos. Agora, copiando, copiando.
(Aula: 8ª. série/9º. ano, professora Rosa, anexo B)

‘*Passar uma bateria de exercícios*’, o que fará com que as/os estudantes se cansem ‘*até a unha*’ é uma maneira de a professora *apreciar* (Martin, 2000; White, 2004) as tarefas da sala de aula como algo doloroso, atribuindo a elas um valor negativo. Além disso, seu enunciado, neste excerto, sugere que as tarefas nada mais são que a repetição de fórmulas ditadas pela professora e legitimadas pela gramática tradicional (‘*quero saber tudo o que eu expliquei, o que é locução verbal, predicado verbal e nominal, as conjunções*’). O enunciado ‘*quero saber tudo o que eu expliquei*’, nesse contexto, aponta para uma concepção de tarefas que tem como objetivo não a aprendizagem das/os estudantes, mas a realização do desejo da professora de ver seu conhecimento, que foi exposto, sendo materializado. Assim, as tarefas são concebidas a fim de atender às necessidades da professora, pois estão centradas nela. Portanto, o que poderia ser uma experiência de aprendizagem, de produção de conhecimento, passa a ser configurado atividades que pressupõem uma escala de repetições que, favorecendo, sobretudo, a um desejo da professora, inevitavelmente, tornam-se indesejadas, pois cansariam ‘*até a unha*’.

A seqüência a seguir é parte do evento de letramento em que Carmem é a professora.

(17)

Professora: Olha, gente, nós já estudamos essa matéria: as funções da linguagem. Agora é só

um exercício para memorizar. Olhe os exercícios aí, vocês terão que reconhecer as funções de linguagem nos trechos e nas frases. É uma atividade muito fácil porque já foi explicada aqui na sala. Façam bem rápido!

(Aula: 1ª. série do Ensino Médio, professora Carmem, anexo B)

Nesta seqüência (exemplo 17), Carmem sugere que as tarefas servem para memorizar determinados conteúdos. Trata-se, apenas, de atividades que exigem o mero reconhecimento de aspectos lingüísticos em trechos e frases. Isso significa que os aspectos estruturais dos textos são considerados desconectados da prática da leitura e da escrita e, assim, desvinculados do contexto social. Desse modo, mais uma vez, as tarefas são postas como uma forma de legitimação dos conhecimentos preestabelecidos. O uso da modalidade deôntica de obrigação (*‘vocês terão que reconhecer as funções de linguagem nos trechos e nas frases’*) fecha qualquer possibilidade para a elaboração de diferentes manifestações das/os estudantes, com relação à produção de conhecimento. Com a declaração, *‘é uma atividade muito fácil’*, Carmem atribui um valor à atividade (Martin, 2000; White, 2004) com base no seu ponto de vista. Para ela, a baixa complexidade da atividade deve-se à causa: *‘porque já foi explicada aqui na sala’*. Nesse sentido, é essa professora que mede o grau de complexidade das tarefas, definindo o que é difícil ou fácil para as/os estudantes. Assim, são essas/esses desconsideradas/os na sua capacidade de atribuir significado às coisas a sua volta, ou seja, são desconsideradas/os na sua dimensão sujeito. Dessa forma, a professora, como aponta Kalman (2005), evidencia que o uso do letramento está encaixado em relações de poder.

A seguir, uma seqüência de um evento de letramento, cuja professora é Bruna:

(18)

Professora: Agora, copiem os exercícios que eu vou ditar: Identifique o sujeito e informe se ele é agente ou paciente.

Paola: Se ele é o que, professora?

Professora: Agente ou paciente. Em seguida, transforme, transforme em voz ativa ou passiva. (pausa)

Professora: Transforme em voz ativa ou passiva as frases. Ficou claro? Posso?

Bruno: Pode.

Professora: A: “O restaurante foi interditado pelos fiscais”. (pausa) “O restaurante foi interditado pelos fiscais”. B (pausa), b: “Vanda era bem tratada pela mãe adotiva” (pausa). Repetindo: “Vanda era bem tratada pela mãe adotiva”. C: “Mulheres desempregadas batiam panelas vazias” (pausa) “Mulheres desempregadas batiam panelas vazias” (pausa) “batiam panelas vazias”. D e última: “Metalúrgicos declaram greve”.

(Aula: 2ª. série do Ensino Médio, professora Bruna, anexo B)

Nesta seqüência (exemplo 18), a professora Bruna retrata as mesmas visões das professoras anteriores sobre tarefas. Aqui, em relação ao conhecimento, as/os estudantes são

posicionadas/os de forma passiva. A elas/eles basta, apenas, reportarem-se a informações que já estão definidas. O estudo da gramática é desvinculado das práticas de leitura e de escrita, desconsiderando o contexto social. Dessa maneira, a ele é atribuído um ‘*status*’ prioritário (ou solitário) do letramento, sendo reconhecido como a ‘*matéria*’ a ser aprendida. Às/aos estudantes é feito um comando seguido de frases soltas, que nada poderiam contribuir com a formação da consciência crítica dos sujeitos, como preconiza o letramento ideológico (Street, 1984, 1993).

Cabe ressaltar que as tarefas das professoras em análise não fazem parte do livro didático. Elas se encaixam no que essas professoras, nas entrevistas¹⁵⁸, denominam de complementação desse instrumento, sendo o que elas acrescentam e o que apresentam de ‘*diferente*’. No entanto, o que se pode constatar é que, com tais tipos de tarefas, as professoras, apenas, alinham a sua voz à voz institucional, retratando que são ainda “regulamentadas pelas práticas de discurso pedagógico tradicional” (Magalhães e Leal, 2003: 14). Assim, essas mulheres professoras não conseguem romper com um padrão discursivo, instalando-se numa ação conformista (Sousa Santos, 1998)¹⁵⁹, que as faz manter ideologias e modelos de letramento, que vão na contramão da abertura para a crítica e a emancipação. Elas compartilham valores a favor da legitimação do discurso hegemônico, que tem sua base nos pressupostos do senso comum (Fairclough, 2003a).

Mostram-se aí mulheres professoras que trazem para a sala de aula as suas limitações, a sua dependência à voz institucional, o que pode estar aí representadas as mulheres obedientes e subordinadas, pois elas se deixam controlar nos vários domínios da vida social, sendo um deles a escola (Foucault, 1979). Essa representação tem a força de uma norma - no sentido de que as mulheres são levadas a serem assim - e contra a qual elas não conseguem mostrar resistência. Isso significa o silenciamento dessas mulheres, um silenciamento histórico, comprometedor, pois, quando a pessoa é silenciada, ela tem sua cidadania ‘mutilada’ (Santos, 2000). O silêncio¹⁶⁰, portanto, é, como sugere Orlandi (1995), constituinte de um sentido. Ele fala toda vez que o sujeito se cala. No caso desta pesquisa, as mulheres calam-se, pois não recriam o espaço social em que estão situadas, pois as suas vozes estão acopladas às vozes da instituição e, assim, elas constroem suas identidades repetindo velhas fórmulas, que estão apregoadas a padrões veiculados à tradição. Nesse sentido, sendo o

¹⁵⁸ Ver Capítulo 4, Seção 4.4.

¹⁵⁹ Segundo Sousa Santos (1998), a ação conformista é a ação que reduz o realismo ao que existe, sem discutir ou questionar a realidade, compreendendo-a como ‘*dada*’ e inexorável. Para esse autor, essa ação contrapõe-se à ação rebelde ou transformadora, que tem por base a reflexão da realidade social, o que envolve a inserção ativa do sujeito.

¹⁶⁰ Ver Capítulo 1, Seção 1.1.

silêncio símbolo da opressão (Cameron et. al., 1992), o silenciamento dessas mulheres evidencia as marcas sócio-histórico-culturais que constituíram as práticas sociais no que diz respeito às relações de gênero. Tais marcas estão relacionadas à concepção de privilégios de gênero, que, como defende Lazar (2005: 6), “é entendido como uma estrutura ideológica que divide as pessoas dentro de duas classes, homens e mulheres, baseado em uma relação hierárquica de dominação e subordinação, respectivamente”¹⁶¹.

5.2 Escola A: análise dos dados

Os dados analisados, nesta seção, foram coletados na escola A, que corresponde à escola federal, caracterizada no capítulo metodológico desta tese¹⁶².

Os títulos das subseções deferem-se da seção anterior, que se ocupou das análises correspondentes à escola B. Isso se deve ao fato de que se trata de contextos que apresentam peculiaridades em relação à sua prática de letramento. Nesse sentido, foram considerados diferentes temas, conforme ao que se apresentava nos dados.

5.2.1 Letramento como prática social

Tratar o letramento como prática social implica examinar o que está sendo feito, como e por quem. Implica ainda analisar o papel que esse letramento desempenha nas instituições sociais e a que propósitos está servindo. No caso desta tese, focalizo a voz que as professoras assumem em eventos de letramento, que se estruturam em práticas que podem ser dinâmicas e servir a múltiplos propósitos individuais e sociais.

Trago aqui para análise uma primeira seqüência:

(19)

Professora: Bom, mas, eh..., nós vamos discutir uma, uma programação de trabalho para o mês de junho, tá, são atividades que envolvem português e história e é a continuação desse trabalho que nós já estamos realizando, tá? Nós vamos ler passo a passo, tá, discutir, entender e..., pra vocês perceberem onde é que nós pretendemos chegar com essa proposta aqui, tá? O trabalho está dividido por etapas, algumas etapas vocês vão ver que nós já fizemos, tá? Agora vêm outras que a gente vai fazer, tá? (...). Lê, Cláudio, por

¹⁶¹ “(...) is understood as an ideological structure that divides people into two classes, men and women, based on a hierarchical relation of domination and subordination, respectively” (Lazar, 2005: 6).

¹⁶² Ver Seção 3.4.

- favor!
- Cláudio: “Você está convidado a exercer o ofício de historiador na construção da memória da sua família. A atividade (inaudível)”.
- Professora: Aí tá bom. O roteiro detalhado a gente vai ler passo a passo, tá? O importante é que a gente entenda o, a proposta e o objetivo desse trabalho, tá? Então, primeiro, nós vamos colocar vocês na situação do historiador, aquele pesquisador, tá, que, eh..., pesquisa as fontes, os documentos, os fatos, as pessoas, pra construir o conhecimento histórico, tá? E é isso que vocês estão fazendo já há algum tempo. Vocês estão construindo a memória de suas famílias.

(Aula: 7^a.série/8^o.ano, professora Selma, anexo B)

Esta seqüência faz parte de um evento de letramento em que a professora Selma apresenta às/aos estudantes um roteiro de trabalho. A fala da professora é pautada em informações que, quase sempre, conduzem as/os estudantes a atividades. Dessa forma, o conhecimento é distribuído, pois a professora apenas faz uso das informações para que as/os estudantes cheguem à produção do seu próprio conhecimento. Nessa perspectiva, as/os estudantes são postas/os na condição de pesquisadoras/es da memória familiar. Isso significa uma prática de ensino voltada para as práticas sociais cotidianas. Significa, ainda, uma prática em que o saber é compreendido como um bem em construção, pertencente a todas as pessoas participantes da interação.

Ressalto que Selma leva para a sala de aula uma proposta interdisciplinar (*‘são atividades que envolvem português e história e é a continuação desse trabalho que nós já estamos realizando, tá?’*). Junto a isso está a sua concepção que se aproxima da visão de letramento como “processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva dialética, em que o conhecimento é compreendido e apreendido como construção histórico-social” (BRASIL, 2004: 10).

É este um excerto que me remete a um evento de letramento em que a professora mostra consciência a respeito da necessidade de expor os objetivos das atividades (*‘Nós vamos ler passo a passo, tá, discutir, entender e..., pra vocês perceberem onde é que nós pretendemos chegar com essa proposta aqui, tá?’; ‘O importante é que a gente entenda o, a proposta e o objetivo desse trabalho, tá?’*), sugerindo que o ensino da língua tem um propósito. Com o grupo nominal *‘O importante*, Selma avalia esse fato, apreciando-o de forma positiva (Martin, 2000; White, 2004).

Cabe destacar que o conhecimento é determinado pela professora como também a forma como esse é dinamizado na sala de aula. É ainda atribuição da professora posicionar as/os estudantes (*‘Então, primeiro, nós vamos colocar vocês na situação do historiador’*). Contudo, essas formas de poder, sugerindo relações assimétricas, são amenizadas com a proposta de *trocas* da professora, que espera obter das/os estudantes uma produção que

indique autonomia, apresentando posicionamentos próprios, representativos da capacidade de iniciativa e espírito investigativo.

A seqüência a seguir é parte de um evento de letramento em que Laura é a professora:

(20)

Professora: Essa crônica ela foi colocada aqui como um pretexto pra discutir concordância verbal, concordância nominal, mas eu trouxe ela pra sala com outro objetivo, que é da gente pensar um pouquinho sobre: “falar correto”, entre aspas, é necessariamente estabelecer uma comunicação interlocutiva? Usar palavras difíceis, afetar toda a regência e toda a concordância é necessariamente escrever bem?

João: Não. Não adianta falar bonito, mas não dizer coisa com coisa.

Professora: É necessariamente ter o que dizer pra alguém? Ser aplaudido e aclamado pela platéia do plenário é necessariamente ser uma pessoa séria?

Patrícia: Não, porque tem muitos políticos assim.

Professora: O que vocês pensam sobre isso? Alguém ouviu um discurso político nessas eleições?

Rogério: Dessa vez não.

Professora: Você viu, Lia?

Lia: Sim.

Professora: Qual que foi a experiência?

Lia: O cara fica falando estranho e eu não entendo nada.

Professora: Lara.

Lia: Aliás, eu vou ouvir um hoje ainda.

Lara: Eu ouvi, só que ele falava mais da família dele do que, do que da proposta.

(...)

Professora: (...). Bom, agora vamos à parte, à parte aplicada aqui dessa gramática. Voltem na página aí, por favor, e vão pra página 130. Cláudia, lê, por favor!

Cláudia: (aluna lê o exercício da página 130)

Professora: Não sou daqueles que... Vocês vão usar o verbo recusar no singular ou no plural?

Bia: Eu acho que é recusam (Há respostas diferentes das/os estudantes). Mas por quê?

Professora: Recusam vai concordar com o sujeito aí dessa oração?

João: Que são ‘daqueles’.

Professora: Se colocar o ‘daqueles’, se você colocar o ‘daqueles’, então o ‘daqueles’ tá no plural, o verbo teria que ir pro plural, mas se for “eu não sou um daqueles”, ‘um’, eu não sou uma pessoa, é com “eu”, então teria que ir pro singular. A gente vai ver mais adiante que esse é um daqueles casos que a concordância ela pode ser feita das duas formas. O pobre deputado sofreu à toa, porque ele podia falar “Não sou daqueles que recusam” e “Não sou daqueles que recusa”. Mas tem a dupla concordância, mas o sujeito fica tão angustiado diante do erro da gramática que ele termina até deixando de se comunicar.

(pausa)

João: Professora, o ‘daqueles’... Mas então, no caso aqui, era plural, não é?

Professora: No caso aqui ele tem as duas opções. Ele tem a opção de colocar tanto um como o outro.

João: Mas se ele errar, ele é burro...

Professora: Mas esse é o problema, gente, oh! A gente pega tanto a falsa idéia de que existe uma forma correta, e só uma forma correta...

(Aula: 8ª. série/9º. ano, professora Laura, anexo B)

O evento de letramento a que me remete essa seqüência (exemplo 20) trata-se de um dos raros momentos em que o livro didático é utilizado na sala de aula. Como explica a professora, *‘nesse livro aqui tem um capítulo que sintetiza bem essas idéias gerais de concordância nominal e verbal e regência, eu resolvi trazer pra sala de aula pra gente fazer*

uma discussão, assim, com o material, que vocês podem depois consultar' (mesmo anexo). Todavia, a professora rompe com a voz institucional do livro didático ao afirmar que *'Essa crônica ela foi colocada aqui como um pretexto pra discutir concordância verbal, concordância nominal, mas eu trouxe ela pra sala com outro objetivo, que é da gente pensar um pouquinho sobre: 'falar correto', entre aspas, é necessariamente estabelecer uma comunicação interlocutiva? Usar palavras difíceis, afetuar toda a regência e toda a concordância é necessariamente escrever bem?'* (grifos meus). Assim, a professora Laura mostra discurso de resistência e capacidade de autonomia. Laura rompe também com um padrão de ensino que tem a forma gramatical como referência de letramento escolar em Língua Portuguesa. Diferentemente das professoras da escola B, essa professora questiona valores hegemônicos que sempre orientaram as aulas de Língua Portuguesa.

A professora, dirigindo perguntas às/aos alunas/os, sondando-as/os sobre as experiências com os discursos de políticos, as/os introduz à vida cotidiana. Assim, tais perguntas servem para ligar o conhecimento à realidade social das/os estudantes, passando a ter, para elas/es, um caráter significativo. Isso está de acordo com o que defendem Kalman (2005), Barton e Hamilton (1998): a leitura e a escrita, como práticas comunicativas socialmente situadas, são melhores entendidas em contextos culturais específicos.

Em relação ao ensino da gramática, ele acontece de forma contextualizada, ou seja, com base no funcionamento da linguagem em texto e na vida social. A professora só depois de promover debate sobre o texto e seu modo de funcionar, seus propósitos, vai para a discussão da gramática. Ela pontua essa reflexão acentuando que *'Mas esse é o problema, gente, oh! A gente pega tanto a falsa idéia de que existe uma forma correta, e só uma forma correta...'*. Portanto, para essa professora a gramática não tem um fim em si mesmo. Para ela, como sugere Luiz Fernando Veríssimo (1985), "a gramática precisa apanhar todos os dias para saber quem é que manda". Dessa maneira, essa professora reconhece o texto como o lugar do trabalho com a linguagem e do funcionamento da discursividade. Assim, não o tem como objeto final do letramento na sala de aula. Ela considera o seu caráter lingüístico-histórico-cultural, trabalhando a opacidade do mesmo e desvendando o mecanismo dos processos de significação, que regem a textualização do discurso.

Vale ressaltar que com o qualitativo *'falsa'* atribuído ao nome *'idéia'*, a professora estabelece uma valoração negativa (*apreciação*) ao apego a um padrão gramatical (Martin, 2000; White, 2004). Assim, ela indica uma postura de liberdade em relação ao tratamento com a linguagem.

Nesta próxima seqüência, a professora Tatiana traz para sala de aula o texto poético ‘*Notícia de jornal*’, de Manuel Bandeira.

(21)

- Professora: Quem que seria o João Gostoso, aqui no poema?¹⁶³ O João é um nome, é um nome comum, não é um nome comum?
- João: É. Ele é um trabalhador que dá duro.
- Júlia: É um trabalhador, porque ele é um carregador de feira livre. Então ele é um trabalhador... braçal, quem é carregador de feira livre é trabalhador braçal.
- Joana: É, normalmente é preto.
- Professora: Normalmente, normalmente, é mesmo. Aí “morava no morro da Babilônia, num barracão sem número”. O que que o “morro da Babilônia, barracão sem número” trás pra gente?
- Alexandre: Favela.
- Professora: Que ele mora numa favela e sem número mostra o quê?
- André: Que ele vive perdido.
- Professora: Ok e o que isso significa?
- André: Que é um João ninguém.
- Professora: Ele nem nome tem, né? Não tem identificação como pessoa, não é isso? É um João Gostoso, ou quase um João Ninguém, que é trabalhador braçal, mora num morro e num barracão sem número. Além de ser barracão é sem número. Então ele não tem uma identificação normal, digna de um ser humano. Não dá essa impressão?
- Sara: Ahã.
- Professora: Aí depois ele fala assim, oh: “Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro”. Percebam duas coisas, viu, Leticia? Aqui, artigo definido e artigo indefinido, qual que é artigo indefinido?
- Sara: ‘um’.
- Rubens: ‘uma’.
- Professora: Isso. ‘um’, ‘uma’, ‘uns’, ‘umas’.
- Sara: Singular e plural, feminino e masculino.
- Professora: ‘Um João’, pode ser um João qualquer, ‘o João’, pode ser esse João, pode ser um outro João específico, tá?
- Sara: O João Gostoso.
- Professora: Aí aqui, olha só, “num barracão sem número”, ele usa ‘num’, artigo indefinido. Então esse João tá sem identificação por essa razão também, só que quando ele passa pro bar, o bar é definido. Dá pra perceber isso?
- João: Tanto que até o bar tem definição do lugar, tem nome. As coisas são consideradas mais importantes do que gente.

(Aula: 1ª. série do Ensino Médio, professora Tatiana, anexo B)

Esta seqüência (exemplo 21) remete-me ao evento de letramento em que a professora Tatiana promove a recontextualização (Bernstein, 1996)¹⁶⁴ de um texto poético. Este texto é extraído de um livro literário e levado para a sala de aula para se tornar objeto de estudo. A recontextualização, portanto, consiste em mover um texto de um contexto sócio-cultural para outro e ressignificá-lo em uma prática social distinta daquela que o originou (*op. cit.*). Na

¹⁶³ Trata-se do poema *Notícia de jornal*, de Manuel Bandeira.

¹⁶⁴ Ver Capítulo 1, Seção 1.2.

mudança de contextos, as variáveis contextuais de campo, relações e modo¹⁶⁵ são reconfiguradas para adaptarem-se à nova prática social. Dessa maneira, nesse processo de mudança, os acontecimentos sociais, as/os participantes, a representação simbólica sob a forma de texto ganham novos contornos, em que se atualizam significados sociais. Nessa dinâmica, a professora mostra-se capaz de desafiar o dito, o aparente, associando-se a uma dimensão crítica de linguagem. Assim, tem-se aqui uma mulher que não aceita o prescrito, não se deixa subjugar por aquilo que já foi produzido. Ao contrário, ela o questiona e o transforma, recontextualiza-o.

As perguntas iniciais levantadas pela professora desafiam as/os estudantes e as/os orientam a estabelecer a relação entre linguagem e sociedade. São questões que, baseando-se na construção de conhecimento a respeito da identidade de “*João Gostoso*”, conduzem as/os estudantes a construir uma visão crítica da realidade social. É exatamente isso que acontece. O aluno João, depois de muitos questionamentos, assim se expressa: *‘Tanto que até o bar tem definição do lugar, tem nome. As coisas são consideradas mais importantes do que gente, isso é horrível’*. Desse modo se expressando, o estudante João constrói uma comparação em que aprecia de forma negativa (Martin, 2000; White, 2004) o fato de as coisas serem consideradas mais importantes que as pessoas. Com essa posição, esse aluno indica que o letramento da professora Tatiana alcança o propósito que é o de formar cidadãos/ãos críticos/os. Nesse sentido, é possível constatar que essa professora faz perguntas não simplesmente para obter respostas e verificar conhecimentos, mas para provocar a reflexão das/os estudantes, fazendo resultar daí uma construção de dimensão crítica da vida social aliada à elaboração de saberes próprios. Assim, o conceito de práticas de letramento dessa professora, como defende Street (2000: 21), está relacionado à tentativa de “alçar os eventos e os padrões de atividade em torno do letramento para ligá-los a alguma coisa mais ampla de caráter social e cultural”¹⁶⁶.

Assim como a professora, na seqüência anterior, a professora Tatiana também realiza a gramática contextualizada. O estudo dos artigos (definidos e indefinidos) serve para o sentido do texto, não valendo, portanto, por si mesmo, ao contrário do que é feito pelas professoras da escola A. Tal estudo ajuda a construir a identidade de ‘*João Gostoso*’ imbricada às coisas e, conseqüentemente, contribui para a reflexão e a construção de novos significados. Trata-se, portanto, de uma professora preocupada com as posições identitárias

¹⁶⁵ Ver Capítulo 1, Seção 1.2.

¹⁶⁶ “(...) to handle the events and the patterns of activity around literacy but to link them to something broader of a cultural and social kind” (Street, 2000: 21).

no mundo social. Desse modo, tem-se aqui uma mulher que é capaz de olhar pela ótica do humano, o que lhe confere mais humanidade. Ela está atenta às pessoas e aos lugares sociais que ocupam no mundo. Isso indica uma postura de emancipação, posto que a reflexão de tais aspectos (como foi realizada na sala de aula) conduz a questionamentos e mudanças em relação a crenças e valores e, mais profundamente, a mudanças de práticas sociais.

A seqüência a seguir (exemplo 22) mostra que a professora Alice está filiada aos mesmos pressupostos, relacionados ao letramento, que orientam as práticas da professora Tatiana:

(22)

- Professora: A Macabéia¹⁶⁷ era um ser único, uma única mulher nordestina?
 Kennedy: Não. Acho que ela representa muitas mulheres e não só nordestinas, mas ...
 João: Se fosse só Macabéia, Macabéia era só uma, mas nas condições que ela vive tem várias.
 Professora: Tem várias, por exemplo, passando pelos mesmos problemas?
 Sandra: Professora, eu não sei se isso tá no mesmo nível, mas, por exemplo, o narrador é um homem, e tem uma parte, da, do, da introdução da história que diz assim: que ele vai nos dar um recado, que tem várias Macabéias.
 Ana: Eu também li isso.
 Sandra: Ele fala que a gente pode encontrar elas na rua.
 Professora: Então, podemos dizer que a história de Macabéia pode ser a história de muitas outras mulheres que estão presentes na vida contemporânea?
 Sandra: Sim. Eu não tenho dúvida disso.
 João: A gente pensa que as mulheres libertaram, mas tem muitas mulheres que são como a Macabéia, são sempre submissas.

(Aula: 2ª. série do Ensino Médio, professora Alice, anexo B)

Aqui também a professora Alice recontextualiza um texto literário. Ela traz o livro literário *A hora da Estrela*, de Clarice Lispector, para a sala de aula, focalizando a personagem central ‘Macabéia’ como objeto de estudo. Com suas perguntas, a professora não se mostra interessada em obter informações, mas a conduzir as/os estudantes a relacionarem o texto ao contexto social contemporâneo, sobretudo, situando-as/os em relação às posições identitárias femininas. Com essa postura, a professora propicia a construção de um pensamento crítico por parte das/os estudantes (*‘A gente pensa que as mulheres libertaram, mas tem muitas mulheres que são como a Macabéia, são sempre submissas’*), o que se configura em elaboração de conhecimento e abertura à mudança social. Isso significa que a noção de prática, como aponta Kalman (2005: 204), “inclui não somente a participação em eventos de letramento e usos específicos de leitura e escrita, mas também inclui o que as

¹⁶⁷ Personagem central do livro literário *A hora de estrela*, de Clarice Lispector.

peessoas pensam sobre letramento e como ele se conecta a processos culturais e sociais mais amplos”¹⁶⁸ (cf. Barton e Ivanič, 1991; Street, 1993).

Cabe evidenciar que, neste excerto, a professora Alice faz três perguntas às/aos estudantes (*‘A Macabéia era um ser único, uma única mulher nordestina?’; ‘Tem várias, por exemplo, passando pelos mesmos problemas?’; ‘Então, podemos dizer que a história de Macabéia pode ser a história de muitas outras mulheres que estão presentes na vida contemporânea?’*). Todas elas são questões fechadas. Contudo, as respostas das/os estudantes não se limitam ao *sim* e ao *não*, elas se ampliam, estendem-se e, além disso, para todas as perguntas, mais de uma/um estudante tem algo a dizer. Isso me remete à prática de letramento da professora, ou seja, parece-me que já é comum, nessa sala de aula, o debate, relacionando texto e contexto social. É comum também o trabalho voltado para a construção de uma visão crítica da realidade e identidades sociais bem como a elaboração do conhecimento e de visões de mundo, o que mostra que a linguagem é percebida como parte irredutível da vida social, dialeticamente interconectada a outros elementos, como as identidades (Fairclough, 2003a). Nessa perspectiva, a professora posiciona-se não como alguém que detém o saber, mas como alguém que quer vê-lo sendo construído pelas/os estudantes, de forma crítica. Essa posição contraria modelos de letramento que legitimam relações de poder entre professor/a e estudante.

5.2.2 A sala de aula: um espaço de discussão sobre as identidades de gênero

Na modernidade posterior, as mudanças culturais, sociais, econômicas, políticas e tecnológicas têm afetado os modos de viver a vida social e, como sugere Moita-Lopes (2003), trazido desafios à compreensão de classe social, de gênero, de sexualidade, de idade, de raça, de nacionalidade. Entre as mudanças, esse autor (op. cit.: 15) destaca:

o novo papel das mulheres na sociedade contemporânea que afetou profundamente a organização da família como também o espaço reservado aos homens na vida pública e privada com profundos reflexos em sua própria construção identitária. Os homens que reinavam sozinhos até recentemente no mundo do trabalho, por exemplo, vêem suas oportunidades, nesse campo, disputadas com mulheres (...).

¹⁶⁸ “(...) includes not only participation in literacy events and specific uses of reading and writing but also what people think about literacy and how it connects to broader social and cultural processes” (Kalman, 2005: 204).

Esse cenário cria a necessidade de discussão sobre as identidades de gênero. Além de apontar para as mudanças, esse mesmo cenário não nos deixa esquecer as marcas sociohistóricas, ainda presentes, de dominação e subordinação vividas por mulheres em práticas sociais. Portanto, o letramento como prática social não pode ser indiferente às questões identitárias. Ao contrário, essas devem estar na *ordem do dia* de eventos de letramento escolar, se almejam-se estudantes críticas/os e emancipadas/os.

A seqüência a seguir faz parte de um evento de letramento, cuja professora é Selma.

(23)

- Professora: No terceiro quadrinho, vai olhando aí no texto, tá? No terceiro quadrinho, o personagem ao responder ‘*fêmea*’ demonstra ter que visão da mulher?
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Larissa: Acha que ela tem que ser bonita!
- Luara: Porque era como uma coisa que ele pode usar e jogar fora.
- Professora: Usar *fêmea* está tornando a mulher um objeto de uso.
- Rayra: Eu acho assim, então assim, esse negócio de *fêmea*, sendo mulher, sendo bonita, tendo aquilo, né, que eles querem, tá valendo.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Ilana: Eu concordo!
- Gustavo: Professora, eu acho que é, tipo ele perguntou “Que tipo de garota você gosta?”, ele falou “*Fêmea*”. Tipo, qualquer mulher ora, ele não vê diferença entre ser uma morena, uma loira, desde que seja mulher.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Tá bom! Teve alguém que pensou uma coisa completamente diferente disso que foi falado aqui em relação a essa resposta desse personagem?
(Aula: 7ª. série/8º. ano, professora Selma, anexo B)

Esta seqüência (exemplo 23) retrata um evento de letramento em que a professora leva para sala de aula o gênero discursivo tiras de jornal, por meio do qual aborda a temática sobre as mulheres. A questão levantada pela professora a respeito do texto (‘*No terceiro quadrinho, o personagem ao responder ‘fêmea’ demonstra ter que visão da mulher?’*’) dá abertura para a construção do pensamento próprio, possibilitando diferentes respostas, o que é reforçado pela pergunta do final deste excerto (‘*Teve alguém que pensou uma coisa completamente diferente disso que foi falado aqui em relação a essa resposta desse personagem?’*’). Nesse sentido, a professora mostra uma prática de letramento em que concebe uma visão de leitura que respeita o caráter de indeterminação dos significados, ou seja, de uma pluralidade de sentidos compartilhados pelas pessoas em um evento social de leitura.

A declaração que a professora faz (*Usar ‘fêmea’ está tornando a mulher um objeto de uso*), nesse contexto, não serve para informar. Ela, apenas, confirma a afirmação da estudante, anteriormente enunciada. Com essa posição, a professora estimula a construção do saber por parte das/os estudantes, pois não se põe dona do conhecimento.

Ressalto que aqui ergue-se a voz da mulher que não se silencia diante das questões de gênero social, elegendo as posições femininas como ponto de pauta a ser discutido na sala de aula. Isso significa que essa professora está interessada nos problemas sociais e no desenvolvimento de uma consciência crítica acerca desses problemas.

A professora Laura manifesta-se nessa mesma perspectiva, como se pode notar na seqüência a seguir:

(24)

- Professora: Trabalho, quem pode mais?
 Fátima: O homem!
 Poliana: Depende do trabalho.
 Professora: Não, assim, em geral, em geral!
 Fátima: Eu acho que o homem tem mais privilégio do que a mulher.
 Professora: Então, o homem tem privilégios no trabalho? O que você sabe sobre isso?
 (As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
 Fátima: Se a mulher e o homem fazem o mesmo trabalho o homem quase sempre ganha mais.
 Carlos: Eu acho assim, professora, numa casa tem um casal e aí eles têm um filho. Até a obrigação de cuidar do filho recai sobre a mulher. Então, assim, o tempo de se dedicar pro trabalho fora vai ser maior pro homem.
 Professora: Então, eu posso falar que aqui, que na educação dos filhos, a mulher tem mais obrigação?
 Letícia: È que dão essa obrigação pra ela. E também é injusto porque ela tem que cuidar dos filhos e da casa e ainda ter que trabalhar fora.
 Professora: E existe uma solução pra isso?
 Letícia: Claro. Divisão de trabalho em casa. Por que só a mulher tem que trabalhar em casa?
 (As/os estudantes falam ao mesmo tempo. Muitas/os alegando que já existem mudanças)

(Aula: 8ª. série/9º. ano, professora Laura, anexo B)

Esta seqüência (exemplo 24) remete-me ao evento de letramento em que a professora Laura, conforme anexo explicitado, dá continuidade à leitura e discussão de um texto sobre a temática das identidades. No desenvolvimento dessa atividade, o debate é inevitável, sugerindo que essa é uma prática comum nesse contexto de letramento.

A professora promove a discussão sobre as diferenças entre as mulheres e os homens no mundo social. A sua primeira questão, focalizando o trabalho, desafia as/os estudantes a olharem o lugar que a mulher e o homem ocupam na realidade social (*‘Trabalho, quem pode mais?’*). Contudo, ela não se posiciona antes das/os estudantes, pois, como é possível notar, essa sua primeira pergunta é ampla. Só depois que as/os estudantes posicionam-se, Laura faz uma segunda questão, mostrando já um direcionamento (*‘Então, o homem tem privilégios no trabalho? O que você sabe sobre isso?’*). Essa postura de Laura sugere distribuição do saber na sala de aula e uma relação de menos assimetria entre professora e estudantes. Com o segundo item dessa questão, a professora situa as/os estudantes no contexto social. Isso também, de certa forma, está presente na quarta questão (*‘Então, eu posso falar que aqui, que*

na educação dos filhos, a mulher tem mais obrigação?’). A quinta questão e última deste excerto (*‘E existe uma solução pra isso?’*) traz às/aos estudantes um sentido de necessidade de mudança, ou seja, depois de enxergar o problema, é preciso haver mudanças.

A professora Laura faz cinco questões e as/os estudantes realizam a *troca* com declarações. Nessas, elas/eles mostram um nível elevado de consciência a respeito de um problema social: a questão da mulher no mundo do trabalho. Tais estudantes percebem as desigualdades sociais, que conservam as mulheres em condições de desvantagens em relação aos homens. Isso está relacionado às relações de poder que, como defende Lazar (2005), sistematicamente privilegiam os homens como um grupo social e desqualificam as mulheres, posicionando-as em situação de enfraquecimento e exclusão. Todavia, essas/esses alunas/os, percebendo essa realidade social, vêem a necessidade de mudança. Posso dizer, portanto, que se trata de uma prática de letramento que forma estudantes críticas/os, constituídas/os com base em sentidos de agência.

Como a professora Selma, Laura não se cala em relação ao gênero social. Ela faz dessa temática uma de suas bandeiras de luta na sala de aula – Confesso que foi difícil selecionar, pelo menos, uma aula em que ela não trabalhasse com essa temática. Fazendo uso de questionamentos, essa professora atua desmistificando valores e crenças bem como colaborando para a construção de significados que posicionam as mulheres em lugares de igualdade em relação ao homem. Nesse sentido, ela adota uma ação transformadora (Sousa Santos, 1998), pois cria mecanismos para refletir a realidade social e se posiciona como ator social emancipado capaz de provocar efetivas mudanças.

A seqüência a seguir faz parte de um evento de letramento em que Tatiana é a professora:

(25)

- Professora: Pois é. Essas funções, por exemplo, que são mais conhecidas como femininas como, por exemplo, ser professora, a maioria é mulher! Porque acredita, quando a faculdade de Letras começou, e isso é em todo o lugar, a maioria sempre foi mulher mesmo, e era muito ler livro de poesia, aquela coisinha considerada fraquinha. Então, tem funções que normalmente são caracterizadas como de mulher, sabe? E outras que são caracterizadas como de homem. O homem ainda tem a tendência de receber mais.
- Cibele: Professora, aquela árbitra, árbitra não, bandeirinha Ana Paula que eu tava assistindo um jogo que ela tava atuando né, e um torcedor disse assim, eh..., “Tanto homem querendo entrar no lugar de bandeirinha, por que colocar uma mulher?”
- Professora: E põe uma mulher!
(risos)
- Professora: E vocês lembram quando, que nesse caso, que ela apitou errado e os jogadores inclusive que tavam lá, tem que respeitar, ainda mais na posição de bandeirinha, porque ela tem condição de ser bandeirinha, ela não tá lá por acaso. Homem nunca apita errado? Só mulher que apita errado?

Sara: É o preconceito, professora.

(Aula: 1^a. série do Ensino Médio, professora Tatiana, anexo B)

No evento de letramento a que se refere esta seqüência, a professora promove a leitura do texto poético ‘A Tecelã’, de Mauro Ramos da Mota e Albuquerque. Ela esclarece que tal Poema ‘*vai tratar da mulher, só que no caso específico, da mulher operária, né? A mulher e seus dramas*’ (professora Tatiana, anexo B). A discussão que se desenvolve focaliza as profissões consideradas para mulheres e para homens na vida social. Assim, há nesse evento uma interrelação de texto e contexto social ou uma migração do contexto imediato para o contexto de cultura (Malinowski, 1922; Halliday e Matthiesen, 2004). É o letramento que vai além do contexto de aprendizagem para buscar os significados sociais, para ver como as mulheres estão situadas em seus mundos. Isso significa que o letramento está imbricado a uma ampla imagem social (Kalman, 2005). Significa também que se tem aí uma mulher – a professora – que se ocupa do espaço da sala de aula como um lugar de reflexão sobre as questões identitárias, o que se configura como um modo emancipatório de se posicionar no mundo.

Neste excerto, é visível uma *troca de conhecimento* – de modalidade deôntica – entre professora e estudantes pautada, basicamente, em declarações. Em um primeiro momento, a professora traz informações generalizadas, baseadas em considerações. Contudo, a aluna Cibele participa da troca com a professora, oferecendo informações mais específicas, em que acontecimentos reais são enunciados e, nessa seqüência, a professora colabora com os exemplos dados pela aluna, dando extensão a eles. Por último, a declaração da aluna Sara (‘*É o preconceito, professora*’), no momento da *troca*, sugere a força de uma consciência crítica.

Com suas declarações, de caráter amplo sobre as posições identitárias, a professora estimula as/os estudantes a participarem do movimento de *troca*. É exatamente o que acontece. A estudante Cibele trouxe dados da realidade social para servir de comprovação e argumento às declarações da professora (*Professora, aquela árbitra, árbitra não, bandeirinha Ana Paula que eu tava assistindo um jogo que ela tava atuando né, e um torcedor disse assim, eh..., “Tanto homem querendo entrar no lugar de bandeirinha, por que colocar uma mulher?”*). Além disso, a fala da professora, sugerindo questionamentos (*E vocês lembram quando, que nesse caso, que ela apitou errado e os jogadores inclusive que tavam lá, tem que respeitar, ainda mais na posição de bandeirinha, porque ela tem condição de ser bandeirinha, ela não tá lá por acaso. Homem nunca apita errado? Só mulher que apita errado?*), posiciona as/os estudantes em lugares de reflexão, como comprova a resposta da

aluna Sara já exemplificada. Dessa maneira, os discursos de estudantes e professora entram em harmonia, pois se constroem com base no compartilhamento de significados comuns.

Há que ressaltar que, para dar continuidade à *troca*, a professora fez uso do mesmo exemplo trazido pela aluna Cibele.. Isso pode significar uma atitude de valoração positiva (Martin, 2000; White, 2004) ao exemplo enunciado por tal aluna.

A seguir, uma seqüência que está integrada a um evento de letramento, cuja professora é Alice:

(26)

- Professora: (...). Então, o que acontece se a gente pensar no papel da mulher nesse tipo de casamento¹⁶⁹, como é que ela era? Quais eram as características dela?
- Paula: Submissa!
- Professora: Que mais?
- Bianca: Dona de casa. A procriadora.
- Professora: A procriadora! Que mais?
- Bianca: O engraçado é que, tipo assim, na época, a mulher tinha que ser doce, meiga, sabe, assim, igual a esse negócio, prendada.
- Professora: O que que significa ser prendada?
- Pedro: Ser comportada, boa dona de casa...
- Professora: Sim, isto está relacionado com o fato dela ser dona de casa porque ela não trabalhava fora, né? Mais alguma coisa aqui?
- Pablo: Se ela fosse estéril.
- Professora: Se ela fosse estéril, o que que aconteceria?
- Laura: Ele trocava, ele trocava ela.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Pedro: Era um problema seríssimo a mulher não ter filhos, porque era vista como, como alguém imprestável.
- Professora: Quanto mais filhos, mais solidez teria o casamento, em tese. Se fosse o caso do homem... Criou-se a idéia de senso comum de que, eh, quem, quem gera, já que é a mulher quem gera os filhos, então a responsabilidade toda pela concepção, pelo nascimento e tal é considerada da mulher, né? Se era o homem que tinha problemas, às vezes, nem ficava sabendo que era o homem.
- Paula: E até hoje isso acontece. Tem homem que culpa a mulher por não engravidar e, às vezes, o problema é dele.
- Professora: (...). E a partir da lei do divórcio, a partir do momento que as mulheres começaram a assumir uma posição mais ativa na sociedade, que características elas foram assumindo? Vocês disseram que ela, no casamento formal, ela era submissa. E aqui?
- Paula: Ela passa a ser independente.
- Professora: Independente?
- Sandra: Não assim de cara, né? Mais estava procurando um pouco de... liberdade.
- Professora: Então, ela não é mais tão dependente, passa a ter...
- Sandra: Ela passa a buscar a igualdade...
- Professora: Então, ela passa a trabalhar fora, né? A ser trabalhadora... ganhar o seu salário
(Aula: 2ª série do Ensino Médio, professora Alice, anexo B)

¹⁶⁹ A professora refere-se ao casamento antes da legalização do divórcio.

No evento de letramento em que esta seqüência (exemplo 26) se encaixa, a professora dá continuidade à discussão de um texto, anteriormente discutido, sobre os efeitos da legalização do divórcio na vida das mulheres. Esclarecendo os objetivos desse debate, a professora, nesse mesmo evento, assim se expressa: *'Pra gente entender um pouco como a sociedade vem se construindo e como a mulher, principalmente, vem surgindo no meio dessas mudanças sociais, como é que o comportamento dela vem surgindo no meio de todas essas mudanças, né? Porque até a legalização do, do divórcio, no Brasil, existia formalmente um tipo de casamento, né, que era aceito socialmente (...)'* (professora Alice, anexo B).

Definindo objetivos à atividade realizada, a professora está indicando que o letramento tem um propósito e esse está relacionado a um contexto social mais amplo. Além disso, o letramento está situado num contexto de mudanças, particularmente associado às mulheres. Isso implica a construção de um pensamento crítico, a contestação de velhos modos de domínio e de subordinação da mulher. Implica, ainda, como sugere Cameron (1992), a cunhagem de novos significados para um mundo diferente e melhor, pressupondo igual distribuição de poder.

Esse evento de letramento indica que as práticas da professora estão veiculadas a sentidos reflexivos e emancipadores. Essa professora situa-se na ação transformadora (Sousa Santos, 1998), engajando-se em princípios de agenciamento. É a mulher construindo sua identidade nas bases da consciência crítica, da resistência e do desejo de mudanças.

As falas da professora, basicamente, são questões dirigidas às/aos estudantes. Na dinâmica das *trocas*, professora e estudantes vão fazendo o 'retrato' das mulheres antes e depois da legalização do divórcio. Ainda que as perguntas da professora pareçam formais, as respostas das/os estudantes superam-nas, mostrando-se reflexivas, muitas vezes (*'O engraçado é que, tipo assim, na época, a mulher tinha que ser doce, meiga, sabe, assim, igual a esse negócio, prendada'*; *'Era um problema seríssimo a mulher não ter filhos, porque era vista como, como alguém imprestável'*; *'E até hoje isso acontece. Tem homem que culpa a mulher por não engravidar e, às vezes, o problema é dele'*). Essa última declaração, bem como a afirmação da aluna Sandra (*'Ela passa a buscar a igualdade...'*) são exemplos de que as/os estudantes vêem a mudança em processo, ou seja, as condições das mulheres na vida social ainda estão no movimento de lutas e conquistas.

Geralmente, as perguntas requerem respostas. Tradicionalmente, nos eventos de letramento escolar, elas servem para verificar/medir os conhecimentos das/os estudantes. No caso da seqüência em análise, acredito que as questões levantadas pela professora não desempenham esse papel, uma vez que elas vêm acompanhadas do objetivo que está

relacionado ao movimento de mudanças (da sociedade, da mulher). Assim, é possível dizer que, com tais questões, a professora Alice pretende não simplesmente conferir um conhecimento, mas criar com as/os estudantes a percepção sociohistórica das posições das mulheres, visando uma postura crítica da realidade social.

No entanto, faço ressalvas à forma com que as questões foram enunciadas pela professora. Elas, em um primeiro momento, orientaram mais a construção da enumeração de características do que a discussão sobre a temática proposta.

Nessa seção, foi possível notar que as professoras fazem das questões identitárias, com atenção voltada para as identidades das mulheres, um foco de discussão na sala de aula. Em todos os exemplos aqui analisados, tais questões são tratadas como um problema social, que é desvelado às/aos estudantes, o que pode ocasionar nessas/nesses o desejo e a necessidade de mudança.

Resistindo às condições de subordinação e dominação em que as mulheres foram (e ainda são) posicionadas e contestando-as, as professoras envolvem-se na construção de significados. Nesse sentido, elas estão “agindo no mundo por meio do discurso em relação aos seus interlocutores e, assim, se constroem e constroem os outros” (Moita Lopes, 2003: 25). Isso equivale a dizer que, ao realizar o discurso em situações sociais, as pessoas, ao mesmo tempo, ativamente, constroem suas identidades (van Dijk, 1997).

Pelos significados construídos, é possível dizer que as mulheres professoras constroem suas identidades com consciência dos gêneros sociais, refletindo de forma crítica sobre as questões identitárias. Conseqüentemente, essas mulheres constroem suas identidades com base nos sentidos de agência.

5.2.3 As tarefas: qual o propósito?

As tarefas retratam o modo de ser das professoras, pois estão associadas a valores, crenças, intencionalidades que essas professoras trazem para sala de aula. Na seqüência a seguir, a professora Selma orienta as/os estudantes a uma tarefa.

(27)

Professora: Então, a partir daquele texto que sugeri aquelas questões que vocês responderam na semana passada, nós vamos continuar esse trabalho, tá, e vamos chegar na composição de um texto, que vai ser uma narrativa, tá, que vocês vão construir, e essa narrativa será uma das peças de um trabalho coletivo, um trabalho que vai ser feito com toda a turma, tá, e..., esse trabalho vai ser a composição de um livro, um livro da turma, tá, com um

- mosaico de memórias das famílias de vocês. Vocês sabem o que que é mosaico?
- Alex: Eh..., aqueles quadradinhos?
- Professora: Isso, aquilo que é composto por pequenos pedaços, né? Então, o nosso livro vai ser um mosaico de memórias, produzidas a partir da prática da história oral, que é o que vocês tem feito com as pessoas da família de vocês: entrevistas, conversas, narrativa de história, essas coisas assim, tá? Então pra... pra chegar nesse objetivo aí, que é a composição desse livro, nós vamos passar por esse roteiro detalhado que nós vamos ler agora, tá? Aí, por favor, continua a leitura, eh..., Larissa.
- Larissa: Primeira etapa. (Leitura da aluna – inaudível)
- Professora: Como vocês já mantiveram o contato com a pessoa da família que respondeu pra vocês aquelas questões da atividade passada, tá? Então parte dessa etapa vocês já fizeram, mas vão continuar fazendo porque essa pessoa, se não houver nenhum desentendimento, ela vai continuar sendo seu objeto de pesquisa, tá? Então, conforme já combinamos, você deve convidar um membro da sua família para compartilhar a aventura de pesquisar a memória. E aí essa questão de família aqui a gente escreveu, né, se não houvesse alguém propriamente da família, poderia ser um vizinho, um amigo, pai de um amigo, alguém com quem você pudesse conversar sobre a memória familiar, tá? Essa pessoa vai desempenhar um papel muito importante porque ela será o elo de ligação com o passado, visto que o seu depoimento permitirá compreendermos as práticas de preservação e divulgação...
- (Pausa. As/os estudantes estão atentas/os)
- Professora: Aí, pra pessoa entender porque que nós estamos fazendo tudo isso, vocês vão ter que esclarecê-la sobre os objetivos desse trabalho, tá? Ou seja, dizer pra ela que nós queremos registrar a memória familiar construída a partir dos significados atribuídos aos documentos que estão preservados por lembrarem pessoas, acontecimentos, lugares, práticas de convívio familiar, enfim, são conservadas porque guardam um pouco do passado da família. Naquele trabalho que vocês me entregaram, semana passada, apareceram, apareceram coisas muito interessantes, tá?
- (Aula: 7^a. série/8^o. ano, professora Selma, anexo B)

Este excerto refere-se ao evento de letramento em que a professora Selma leva para sala de aula uma folha com o registro de uma tarefa dirigida às/aos estudantes. Envolvida na explicação dessa tarefa, Selma dá muitos comandos, tomando conta do turno, quase que totalmente, havendo pouca participação das/os estudantes. Isso significa que essas/esses não foram consideradas/os na produção da tarefa, nem ao menos tiveram direito à escolha. Em contrapartida, a proposta da professora filia-se a um letramento de cunho ideológico (Street, 1984, 1993), pois considera o conhecimento sendo construído pelas/os estudantes, posto que tal construção realiza-se com a participação dessas/desses em práticas sociais. Assim, configura-se uma tarefa que ultrapassa as paredes da sala de aula (no seio das famílias), pressupondo a participação e o julgamento¹⁷⁰ – valoração positiva – de outras pessoas, como interlocutoras/es (*‘Essa pessoa vai desempenhar um papel muito importante porque ela será o elo de ligação com o passado, visto que o seu depoimento permitirá compreendermos as práticas de preservação e divulgação’*). Tal tarefa objetiva um trabalho coletivo e significativo (*‘e essa narrativa será uma das peças de um trabalho coletivo, um trabalho que*

¹⁷⁰ Referência ao sistema de valor da abordagem de Martin (2000) e White (2004).

vai ser feito com toda a turma, tá, e..., esse trabalho vai ser a composição de um livro, um livro da turma, tá, com um mosaico de memórias das famílias de vocês’). A tarefa, portanto, não sugere mera funcionalidade de aprendizagem – como parece ser a tônica das tarefas propostas pelas professoras da escola B –, mas está imbricada a um sentido mais amplo, que se relaciona com práticas sociais e construções identitárias: construir a memória familiar, partindo da posição de investigadores – o que pode significar um excelente exercício de agenciamento.

Há que se ressaltar a declaração da professora a respeito de uma tarefa anteriormente realizada pelas/os estudantes e por ela avaliada (*‘Naquele trabalho que vocês me entregaram, semana passada, apareceram, apareceram coisas muito interessantes, tá?’*). Nela, a professora faz uma *apreciação* positiva – conforme sistema de valoração, segundo Martin (2000) e White (2004) – da produção das/os estudantes. Isso ocorre no contexto em que nova tarefa é proposta. Portanto, com essa declaração, a professora enfatiza o lado positivo das/os estudantes, incentivando-as/os a novos desafios. Isso significa que a avaliação, nesse contexto, não vem envolvida com os sentidos da punição ou da ameaça, como se pode notar nas práticas das professoras da escola B.

A análise a seguir trata-se da sequência que faz parte de um evento de letramento que tem Laura como professora.

(28)

- Professora: Bom, mas vamos ouvir agora as respostas das questões que eu passei no quadro na aula anterior. A primeira é comentar as diferenças e as semelhanças entre a revista *Um* e a revista *Uma*¹⁷¹(...).
- (...)
- Renato: (...). Em geral, em geral, olha só, tanto na *Uma* como na outra, eles sempre botam a foto de uma mulher linda, de regime, aprenda como perder três quilos em uma semana.
- Professora: As duas... só não entendi isso... as duas, as duas revistas falam da mulher, exploram a imagem da mulher na capa, mas do mesmo jeito?
- (...)
- Professora: Vamos lá. Rogério, você quer falar a segunda pra gente ver? Vamos ouvir o Rogério agora. A segunda questão aí pedia pra você se colocar no lugar de um dos leitores aí dessas duas revistas e fazer uma crítica pra revista.
- Rogério: Na revista *Um*, as mulheres são tratadas muito como objeto sexual, que basta os homens comprarem a revista só por causa da (inaudível) . Porém, as reportagens são muito interessantes, fazendo o homem pensar mais no que tem feito e no que pode fazer. Na revista *Uma*, a mulher é tratada como se fosse uma rainha, isso é bom pra vender, pois muitas mulheres compram por isso, mas na realidade isso não é muito bom, pois as mulheres saem achando que é superior às outras.
- (protesto das mulheres)
- (...)

¹⁷¹ Na aula anterior, a professora havia levado para sala de aula vários exemplares das duas revistas: *Uma* e *Um*, que também estavam presentes na aula em discussão.

- Professora: (...). Na letra C, são três questões, ok? Então, vamos lá. Escolha uma capa de revista e comente como é que foi explorada a imagem da mulher nessa capa que você escolheu. Diz qual foi a capa que você escolheu, o que que tá nela e por quê.
(...)
- Paulo: Eu acho que do mesmo jeito que na revista fala “é coisa de homem”, na revista tem outra coisa que fala assim, na capa, na capa que eu escolhi, eh..., só mostra, só mostra o rosto da Juliana Paes, com o cabelo todo emperequetado e uma frase embaixo: “O que as mulheres querem?”. Sei lá, eu acho que as revistas estão definindo o que é pro homem e o que é pra mulher.
(...)
- Professora: Então, vamos passar pra última questão: escolha uma manchete da revista e faça um comentário crítico sobre ela.
(...)
- Daniel: A manchete que eu escolhi foi a “É coisa de homem”. Nessa manchete, ele fala que a mulher é exclusiva para o homem.
(Aula: 8ª. série/9º. ano, professora Laura, anexo B)

No evento de letramento que integra esta seqüência (exemplo 28), a professora Laura retoma a tarefa anteriormente dirigida às/aos estudantes. Ela está relacionada ao estudo de textos publicitários, particularmente das revistas *Uma* e *Um*¹⁷². As propostas assim aparecem na voz da professora: ‘*A primeira é comentar as diferenças e as semelhanças entre a revista Um e a revista Uma*’; ‘*A segunda questão aí pedia pra você se colocar no lugar de um dos leitores aí dessas duas revistas e fazer uma crítica pra revista*’; ‘*Na letra C, são três questões, ok? Então, vamos lá. Escolha uma capa de revista e comente como é que foi explorada a imagem da mulher nessa capa que você escolheu. Diz qual foi a capa que você escolheu, o que que tá nela e por quê*’; ‘*Então, vamos passar pra última questão: escolha uma manchete da revista e faça um comentário crítico sobre ela*’.

São propostas de modalidade deôntica (Fairclough, 2003a), correspondente à *troca de atividade*, que indica demanda da professora, sugerindo ação das/os estudantes. As propostas sugerem atividades de comparações, escolhas, (re)posicionamentos, elaboração de comentários, tudo isso com base na experiência de um pensamento crítico e na construção do conhecimento sobre a representação das mulheres nos textos publicitários e seus efeitos na vida social. Dessa maneira, a professora, com as *propostas* – as atividades de modalidade deôntica – chega às *proposições*, ou seja, à modalidade epistêmica, pois as *trocadas* também se dão por meio do conhecimento (cf. Fairclough, 2003a).

Com essa tarefa, portanto, a professora promove maneiras de a/o estudante refletir a realidade social das mulheres e cria formas de agência na sala de aula, de forma que caberão às/aos estudantes tomar decisões/escolher, posicionar no lugar da/o outra/o, estabelecer relações entre coisas. Todavia, penso que as ofertas das/os estudantes teriam mais

¹⁷² São revistas de circulação nacional, que tratam de questões relacionadas às mulheres.

sentido se, em tais *trocas*, elas realmente fossem concretizadas, por exemplo, como leitoras/es enviassem suas críticas às revistas.

A tarefa construída pela professora produz, por parte das/os estudantes, ofertas e declarações (Fairclough, 2003a) que envolvem um relevante estudo, inclusive nos eventos de letramento, espaço de construção do pensamento crítico e de debates sobre as práticas sociais. Como defende Heberle (2004: 87),

a relevância de se estudar RF¹⁷³ pode ser atestada não só pelo fato de que elas representam uma das indústrias mais lucrativas que atinge um público considerável em vários países, mas também pelas informações e pressuposições importantes que veiculam identidades das mulheres na sociedade contemporânea.

A professora Tatiana, na seqüência que se segue (exemplo 29), apresenta um exemplo de tarefa:

(29)

Professora: Aí vocês dão uma lidinha nisso aqui, que eu vou querer uma crônica de vocês. Só que aí o que que vocês vão fazer? Vocês podem pegar a base da crônica de vocês, ou tirada do jornal, ou revista, ou de algum fato do dia-a-dia, que crônica pode ser de fatos do dia-a-dia que acontecem com seu vizinho, uma história que foi contada pelo vizinho hoje...

Alexandre: Pode ser uma notícia da televisão?

Professora: Pode. Pode ser uma notícia que passou na televisão que vocês achem interessante... O que interessa, na verdade, é que a crônica seja interessante pra vocês. Só que vocês podem escrever a crônica de vocês, pode ser irônica ou não, isso é vocês que vão escolher, eu quero a fonte de onde vocês tiraram. Se foi do *Jornal O Popular*, por exemplo, eu quero “Crônica retirada de informação do jornal *O Popular*, põe a data bonitinho e o título da notícia. Não precisa trazer a notícia toda não. Só o título, pelo menos pra eu poder relacionar, pra não perder.

(Aula: 1ª série do Ensino Médio, professora Tatiana, anexo B)

Esta seqüência está integrada a um evento de letramento em que a professora promove com as/os estudantes o estudo do gênero discursivo crônica. Aqui, é estabelecida uma *troca de atividade* – de modalidade deôntica – (Fairclough, 2003a), que pressupõe *demanda* da professora e *atitude de oferta* das/os estudantes, se não houver resistência. A professora solicita às/aos estudantes a realização de um texto escrito: a crônica. Essa solicitação vem acompanhada do *sistema de valores* (conforme Martin, 2000, 2004) da professora. Enfatizando o conceito desse gênero discursivo, a professora está defendendo uma prática de letramento que associa as práticas de escrita à vida social (*‘que crônica pode ser de fatos do dia-a-dia que acontecem com seu vizinho, uma história que foi contada pelo vizinho*

¹⁷³ Revistas femininas.

hoje...’). Além disso, em meio à proposta, a professora valoriza uma prática de escrita que não objetiva o olhar apreciativo de professoras/es, que conservam um padrão hegemônico de que as atividades escritas devem servir a uma avaliação formal, ou seja, escreve-se para ser avaliado, ou, em outras palavras, escreve-se para a/o professora/professor (*‘O que interessa, na verdade, é que a crônica seja interessante pra vocês’*). Assim, a professora Tatiana coloca o valor das coisas, que são realizadas nos eventos de letramento, na própria atitude das/os estudantes.

Há que ressaltar que a professora não abre a *troca* para outras possibilidades de produção que as/os estudantes possam sugerir (*‘que eu vou querer uma crônica de vocês’*). Isso pode significar certa limitação da professora em relação ao sentido de agenciação das/os estudantes. Entretanto, ela modaliza em outros aspectos (*‘Vocês podem pegar a base da crônica de vocês, ou tirada do jornal, ou revista, ou de algum fato do dia-a-dia’*; *‘Pode ser uma notícia que passou na televisão que vocês achem interessante’*; *‘Só que vocês podem escrever a crônica de vocês, pode ser irônica ou não, isso é vocês que vão escolher’*), indicando que, nesse caso, preserva uma prática de valorização de escolhas e tomada de decisão das/os estudantes.

Essas duas posições adotadas pela professora – que parecem antagônicas – acenam para o sentido de multiplicidade das identidades de gênero, pois como aponta Moita Lopes (2003: 28), essas identidades “devem ser entendidas como um feixe de traços identitários que coexistem, às vezes de forma contraditória, na construção das diferenças de que somos feitos”.

A seguir, um exemplo de tarefa retirado de um evento de letramento em que Alice é a professora.

(30)

Professora: Então, eu vou ler pra vocês qual é a atividade, aí eu passo no quadro, tá? Olha só: Imagine que você é um descendente de Oribela¹⁷⁴ e que, mexendo nas relíquias de seus antepassados, descobre o diário de Oribela. Após ler e refletir sobre sua vida, você resolve ter o seu próprio diário. Então o que que acontece? Na situação existem várias maneiras de vocês iniciarem essa narrativa, né, essa escrita do diário de vocês, mas de qualquer forma a leitura de um diário já existente é que vai motivar essa história, tá? Vocês vão narrar dia após dia na construção do diário de vocês. E a relação afetiva que vai se estabelecer aí se dá pelo fato de vocês serem parentes da Oribela, né, dessa personagem, e então vocês têm, a partir da leitura do diário, da vida dela lá no Brasil Colônia, quando ela chegou ao Brasil, né, quantos perigos ela passou por aqui... Vocês vão, eh, ter como material esses sentimentos, né, as palavras dela pra poder dar um embasamento pra vocês refletirem sobre a condição da mulher naquela época e nos dias de hoje.

¹⁷⁴ A professora refere-se à personagem central do livro literário *Desmundo*, de Ana Miranda.

- Rogério: É difícil.
- Professora: Não, não é difícil. Você vai narrar uma his-, a sua história, a sua posição a partir da expressão dos sentimentos e dos fatos narrados pela Oribela. Na verdade, quando a gente discute o livro da Ana Miranda..., o que a gente tá fazendo é justamente trazendo à tona essas reflexões. Só que vocês vão jogar essas reflexões na forma de um diário, tá?
- Rogério: Ahã.
- Professora: Então nesse diário você, além de expressar seus sentimentos e reflexões a respeito da sua vida atual, como mulher, né, enfrentando todas as dificuldades que ainda as mulheres na modernidade enfrentam, vocês vão refletir..., vão refletir acerca das condições sociais, culturais da mulher ao longo dos séculos. Na verdade, vocês vão estabelecer uma comparação entre a vida da Oribela e a vida de vocês, tá? Então, não é tão difícil assim.
- Renata: Fazer isso em forma de diário?
- Professora: Em forma de diário.
- Renata: Tá bem.
- Professora: Olha, eu sugiro que como você..., é uma narrativa, né? É uma narrativa de cunho mais viçoso e tal, que vocês utilizem a linguagem padrão, tá? Porque a oralidade ela traz essa proximidade maior, né, com a época, né? Se fosse pra vocês mandarem para outro colega, não teria tanta condição, mas eu queria que vocês exercitassem essa linguagem mais padrão, tá? Então, eu vou passar no quadro.

(Aula 2^a. série do Ensino Médio, professora Alice, anexo B)

Esta seqüência (exemplo 30) remete-me ao evento de letramento em que Alice faz referência ao estudo do livro literário *Desmundo*, de Ana Miranda. É, portanto, baseada nesse estudo que essa professora inicia a *troca de atividade* com as/os estudantes, solicitando-lhes a produção do gênero discursivo *diário*.

Chama-me a atenção a criação de uma tarefa em que a leitura literária torna-se prática de escrita para as/os estudantes, voltada para a realidade social dessas/desses (*‘Você vai narrar uma his-, a sua história, a sua posição a partir da expressão dos sentimentos e dos fatos narrados pela Oribela’*; *‘Na verdade, vocês vão estabelecer uma comparação entre a vida da Oribela e a vida de vocês, tá?’*). Mais uma vez, tem-se aqui um exemplo de uma prática de letramento que não separa texto e vida social. E mais uma vez tem-se uma professora que não se silencia em relação às questões identitárias femininas, fazendo delas um foco de discussão na sala de aula (*‘Então nesse diário você, além de expressar seus sentimentos e reflexões a respeito da sua vida atual, como mulher, né, enfrentando todas as dificuldades que ainda as mulheres na modernidade enfrentam, vocês vão refletir..., vão refletir acerca das condições sociais, culturais da mulher ao longo dos séculos’*; *‘Vocês vão, eh, ter como material esses sentimentos, né, as palavras dela pra poder dar um embasamento pra vocês refletirem sobre a condição da mulher naquela época e nos dias de hoje’*).

Chama-me a atenção, ainda, o fato de ser uma atividade dirigida também aos meninos, ou seja, aos meninos também cabe assumir a posição das mulheres e escrever o

diário a partir dessa perspectiva. Isso significa, por parte da professora, um investimento prático de formação da consciência crítica. Na *troca* estabelecida, portanto, a professora solicita uma ação que, configurando-se em mudança de posições, aponta para a consciência da necessidade de mudanças sociais em relação às desigualdades de recursos simbólicos e materiais que, histórico e culturalmente, são distribuídos a mulheres e a homens.

Cabe destacar que Alice, como as demais professoras, determina a tarefa às/aos estudantes, um ponto de tensão em relação às inovações de um letramento de caráter ideológico (Street, 1984, 1993). Todavia, ela relativiza em outros aspectos (*‘Olha, eu sugiro que como você..., é uma narrativa, né? É uma narrativa de cunho mais viçoso e tal, que vocês utilizem a linguagem padrão, tá?’*).

Com as propostas de tarefas, essas professoras (Selma, Laura, Tatiana e Alice) identificam-se posicionadas – apesar de algumas tensões aqui mencionadas – associadas às práticas de letramento de cunho ideológico (Street, 1983, 1994), pois com elas trazem valores e crenças que se filiam a essas práticas. As professoras pedem ações que desenvolvem pensamento crítico; relacionam texto e vida social, tornando a atividade significativa; ensaiam, na sala de aula e fora dela, formas diversas de agenciamento, entre outras.

Conclusão

Cameron (1992: 203) aponta que, para muitas pessoas, os efeitos do letramento não estão meramente nas mudanças de vida das pessoas, mas na elevação de suas consciências, o que implica o crescimento da confiança e uma maior abertura para a reflexão. Essa também é a opinião de Robinson-Pant (2001: 159). Para essa autora – com base em um de seus trabalhos de pesquisa –, as mulheres ganharam confiança quando aprenderam a escrever os seus nomes, o que as possibilitou agir em lugares públicos e privados com autodeterminação, “argumentando fortemente”. Isso significou, para elas, empoderamento, o que pode ser traduzido na conquista de nova identidade, ou, em outras palavras, na emancipação.

Assim, nas práticas de letramento, as identidades são construídas. Com base nessa perspectiva e pensando nos contextos que são fóruns de investigação desta tese, com o foco nas professoras, há que se perguntar: como as mulheres professoras constroem suas identidades em um ambiente em que ainda estão sob o domínio da tradição, deixando-se controlar por padrões sociais que são hegemônicos? Elas não indicam independência e autodeterminação, aspectos que estão relacionados à confiança e que são responsáveis pelo

impulso a inovações, criações, questionamentos de significados e, principalmente, pelo potencial reflexivo, uma abertura para uma nova identidade. Elas não conseguem subverter as posições que ocupam em suas vidas, não instaurando formas de emancipação.

Essas mulheres professoras, assim relacionadas à tradição, associam-se aos velhos modos de ser, às velhas identidades. É possível, portanto, dizer que essas mulheres não vêm acompanhando as mudanças da vida contemporânea. Ao contrário, elas instalam-se em um tempo e espaço que não respondem mais às necessidades da modernidade posterior. Isso significa que há um enfraquecimento do sentido da reflexividade, pois as práticas de letramento não são utilizadas para possibilitar a reflexão de caráter pessoal e social (Giddens, 2002a). Não há mudanças. As maneiras culturais com que essas professoras fazem uso do letramento são quase sempre as mesmas. Nesse sentido, relaciono a prática dessas mulheres a um modelo estático de letramento, o modelo autônomo (Street, 1983, 1994).

Sabemos que as pessoas aprendem sobre letramento ao longo de suas vidas, não apenas durante uma certa escala ou época, e todas as atividades são formas de aprender. Nessa perspectiva, nós precisamos de uma visão de letramento que permita mudança, uma visão de letramento dinâmico, de desenvolvimento constante das pessoas, em vez de um modelo estático (Barton, 1994).

Associadas, portanto, a um modelo estático de letramento, que está relacionado ao modelo autônomo de letramento (Street, 1984, 1993), as mulheres professoras que integram a escola B, em geral, não promovem mudanças na sala de aula, nos modos de uso do letramento; elas não acenam para a reflexividade, capaz de implusioná-las à reconfiguração das práticas em que estão situadas e a uma consciência crítica dos significados que as representam e representam o mundo, pois, como enfatiza Street (2000), a noção autônoma de letramento está relacionada à visão de pessoas reificadas.

Em contrapartida, assim como foi possível perceber, na análise dos eventos de letramento, mulheres com pouca força agentiva, foi possível também notar mulheres com visão de mudança, que se situam em lugares sociais de empoderamento ao que Magalhães (2003, 2005b) denominou ‘novas identidades’. Nos eventos de letramento da escola A, as professoras indicam valores e crenças que estão associados às mudanças da modernidade posterior. Apresentam consciência crítica sobre os problemas sociais, particularmente sobre as questões identitárias femininas, tratam a sala de aula como um espaço de debates sobre esses problemas, com o fim na agenciação das/os alunas/os, mudança de postura e, conseqüentemente, mudança social; substituem o ensino da gramática tradicional pelas práticas de leitura e escrita, com atenção voltada para os modos de funcionamento da

linguagem na construção do sentido do texto e para os contextos sociais; focalizam a oralidade como um valioso instrumento para o desenvolvimento da reflexão; investem numa pedagogia do gênero discursivo (o diário, a crônica, os quadrinhos, a carta ao leitor, a entrevista, o texto publicitário, com foco na imagem); não fazem das atividades veículos de suas avaliações formais (nesses eventos não se associam as atividades a notas ou conceitos). Essas mulheres criam eventos em que agem como sujeitos de seu próprio discurso, construindo – como mulheres – o seu lugar social como participantes da cultura, indicando que estão se libertando do “domínio do passado” e, dessa maneira, emancipando-se dos “constrangimentos do passado” (Giddens, 2002b: 56).

Como afirma Kalman (2005), O que as pessoas fazem é imerso no sentido de sua identidade – o que a pessoa é. Então, nos eventos de letramento estão materializados os modos de ser das mulheres aqui em análise. Neles, elas se representam e se constroem em termos de suas maneiras de constituir os significados. É nesse sentido que pude, neste capítulo, responder à terceira questão desta tese: como as professoras posicionam-se e são posicionadas nos eventos de letramento? Qual é a voz que elas assumem?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte da tese, dedico-me a tecer as considerações finais a respeito de todo o trabalho e a refletir sobre as análises realizadas. Essa reflexão é fundamental, pois toda pesquisa social crítica deve ser reflexiva também a respeito de sua própria prática. Essa prática é desenvolvida com base na minha posição, como pesquisadora e educadora, que delimita minhas escolhas teóricas, metodológicas e minhas escolhas relativas ao objeto de estudo, às categorias e às questões de pesquisa.

Nessa perspectiva, para o desenvolvimento desta investigação, procurei estabelecer um diálogo teórico e metodológico para responder às minhas questões de pesquisa e para atender aos objetivos delimitados. Assim, à luz da abordagem teórico-metodológica da Análise de Discurso Crítica (ADC), da Lingüística Sistêmico-funcional (LSF), dos Novos Estudos do Letramento (NEL), dos trabalhos sobre identidades, especialmente identidades de gênero, nesta tese, propus-me a analisar como as identidades das mulheres professoras são construídas em práticas e eventos de letramento¹⁷⁵ no contexto escolar

Para dar conta disso, organizei a tese em 02 (dois) capítulos teóricos, 01 (um) metodológico e 02 (dois) analíticos. No primeiro capítulo teórico, apresentei os principais pressupostos da Análise de Discurso Crítica, mostrei a estreita relação entre essa abordagem e a Lingüística Sistêmico-funcional, focalizei os dois significados úteis às análises empreendidas nesta pesquisa – o *representacional* e o *identificacional* –, os quais atuam simultânea e dialeticamente no discurso (Fairclough, 2003a) e delimitei as categorias de análise – referentes a cada significado – utilizadas.

No segundo capítulo teórico, considerando a relação entre letramento e construção identitária e o foco de minha pesquisa, apresentei uma discussão que se apóia nos Novos Estudos do Letramento (NEL) e nos estudos sobre identidades de gênero, com o foco voltado para as identidades das mulheres. Além disso, busquei estabelecer um diálogo entre três perspectivas teóricas que embasam esta pesquisa: Letramento, Análise de Discurso Crítica (ADC) e Lingüística Sistêmico-funcional (LSF).

No capítulo metodológico, situei a perspectiva metodológica adotada nesta pesquisa, a qual, enfatizo, implica escolhas que não são neutras, posto que todas elas vêm imbricadas a posições ideológicas e políticas. A minha escolha foi baseada no princípio de que a investigação a que me propus requer uma metodologia que rompe com os paradigmas da

¹⁷⁵ Ver Capítulo 2, Seção 2.2.1.

pesquisa positivista, pautando-se na ética, na defesa e no fortalecimento dos sujeitos da pesquisa que se encontram em situação fragilizada (Magalhães, 2000). Por isso, recorri à Análise de Discurso Crítica, que além de ser uma teoria é também um método, e à Etnografia, no seu caráter crítico, democrático, colaborativo, fortalecedor (Thomas, 1993; Magalhães, 2000; Cameron 1992; Gieve e Magalhães, 1994; Ivanic, 1994).

No Capítulo 3, também descrevi o contexto da pesquisa, duas escolas públicas, uma federal e outra estadual, localizadas na cidade de Goiânia, estado de Goiás, que atendem aos níveis de Ensino Básico. Descrevi sobre os sujeitos participantes desta pesquisa, bem como os métodos de coleta de dados utilizados.

No primeiro capítulo analítico, analisei como são representados os diferentes aspectos do ‘mundo’ das professoras, em seus discursos de entrevistas, e quais as implicações dessas representações na discussão da construção de suas identidades e de suas práticas de letramento escolar. As categorias de análises selecionadas foram: a *interdiscursividade*, que constitui o nível mediador crucial para integrar a análise lingüística à análise social (Fairclough, trad., 2001 e Chouliaraki e Fairclough, 1999), a *representação de atores sociais* (Fairclough, 2003a) e a *transitividade*, especificamente os *Processos* (Halliday, 1994 e Halliday e Matthiessen, 2004).

Com base no pressuposto de que as identidades são construídas em consonância com ideologias e valores de uma dada cultura, em contextos específicos, analiso ainda no Capítulo 4 os modos de operação da ideologia (Thompson, 1995). Em um primeiro momento, considerei os relatos das professoras da escola B e, posteriormente, os relatos das professoras da escola A. Busquei, nas respostas das professoras, os aspectos lingüísticos, textuais e discursivos que indicassem a representação que tais professoras fazem de si mesmas e dos vários aspectos do mundo social em que se situam como atores sociais do contexto de letramento escolar.

Neste capítulo, ao analisar as representações das professoras, com base em seus discursos de entrevista, respondi, especialmente, às questões de pesquisa: a) em relação ao gênero social, no discurso das professoras, que posições ideológicas são manifestadas, que escolhas léxico-gramaticais e textuais as produzem e quais suas implicações para as práticas de letramento? b) quais as relações entre as identidades construídas para e pelas mulheres, discurso e letramento?

A análise da *interdiscursividade*, dos *Processos* e *das variáveis para a representação dos atores sociais* — apresentadas por Fairclough (2003a) — mostrou-se muito útil na identificação de como as professoras de cada escola auto-representam-se e de como elas

representam as alunas e os alunos. Ademais, essas categorias mostraram-se profícuas para a análise dos diferentes discursos das professoras a respeito da avaliação escolar, da utilização do livro didático na sala de aula, da participação da aluna e do aluno na sala de aula.

Na análise dos **discursos das professoras da escola B** – Madalena, Carmem, Rosa e Bruna -, pude perceber que elas se auto-representam, muitas vezes, passivamente e que, nesses discursos, há poucos processos do fazer, ou seja, *processos materiais*¹⁷⁶, o que indica limitações com relação às ações e ao movimento. Pude notar também que, nas poucas vezes em que as orações são construídas com os *processos materiais*, tendo a professora como participante, tais orações expressam polaridade negativa, o que sugere negação do sentido de agência¹⁷⁷. Em outros casos, essas orações ofuscam a agência por meio da utilização de uma referência genérica. Nessas construções, a referência genérica também é utilizada na representação dos atores sociais “professores/as”, assim como a classificação e a nominalização (Fairclough, 2003a, Thompson, 1995). No discurso de uma das professoras, percebe-se uma legitimação de determinada crença que reproduz a desvalorização da classe de professoras/es. Essa classe é representada como um outro, ou seja, como se a professora que a essa classe se refere não fizesse parte dela.

No discurso das professoras da escola B, há ainda uma auto-representação realizada por meio de *processos mentais*¹⁷⁸, que se constroem com sentimentos de insatisfação em relação ao contexto profissional e sem direcionamento para mudanças em seu contexto de letramento.

O sentido de imobilidade e apassivação (Fairclough, 2003a) é, ainda, reforçado pelo sentimento de impotência e de limitação à instauração de mudanças, materializado em muitos relatos. Dessa forma, constrói-se uma representação feminina que se encontra com suas capacidades para o exercício da liberdade e da autonomia reduzidas, revelando-se em estado de dominação e de impossibilidade de romper com formas culturais que a constroem.

Ainda com relação ao discurso dessas professoras, foi possível também perceber uma tensão interdiscursiva: ora a professora representa-se como um sujeito crítico e aberto a mudanças, que não se encontra pronto e acabado, que busca conhecimentos novos — o que anuncia um discurso de emancipação¹⁷⁹ — ora ela se encontra presa a um modelo de letramento que se baseia na transmissão de conhecimentos, focalizando a aprendizagem somente sob o ângulo da cognição e dos aspectos mentais das/os estudantes, em

¹⁷⁶ Ver Capítulo 1, Seção 1.2.2.

¹⁷⁷ Ver Capítulo 1, Seção 1.1.

¹⁷⁸ Ver Capítulo 1, Seção 1.2.2.

¹⁷⁹ Ver Capítulo 2, Seção 2.5.1.

desconsideração aos apelos interacionais e aos contextos sociais. Desse modo, ao mesmo tempo em que o discurso das professoras aponta para a emancipação, ele se revela dentro de princípios reguladores, que configuram significados de letramento construídos sob a ótica da reprodução e não da negociação do conhecimento.

No discurso das professoras da escola B, também pude observar a materialização de um discurso maternal, o que configura um distanciamento da professora da esfera de domínio público¹⁸⁰ e um posicionamento no espaço doméstico, naturalizando (Thompson, 1995), assim, formas de invisibilidade das funções sociais das mulheres. A sala de aula é compreendida, nesse sentido, como uma extensão da sua vida doméstica, o que implica o seu apego a ‘velhas’ formas, à tradição, bem como a restrição das suas possibilidades para efetivar mudanças. Do mesmo modo, observei que, em alguns casos, a prática das professoras vem apenas investida de uma roupagem nova; porém, continua centrada no letramento tradicional, pautado na transmissão de nomenclaturas gramaticais, sem a reflexão sobre o funcionamento da linguagem.

Com relação aos **discursos das professoras da escola A**, identifiquei uma auto-representação identitária inscrita na resistência¹⁸¹ ao modelo de letramento autônomo que desconecta letramento e práticas sociais (Street, 1984, 1993), segundo a qual as professoras consideram as práticas de letramento imbricadas aos contextos de situação e de cultura¹⁸². Elas assumem uma postura voltada para a promoção de mudanças das pessoas e da sociedade e dão demonstrações significativas de que desafiam e subvertem padrões de dominação masculina (Bourdieu, 1999), desestabilizando práticas hegemônicas de *status* universal sustentadas pelo poder e indicando que são capazes de promover a consciência lingüística e mudanças discursivas¹⁸³, que, como apontam Fairclough (2003a) e Chouliaraki e Fairclough (1999), podem abrir caminho para mudanças nas práticas sociais.

Porém, por outro lado, observei que, em relação à sala de aula, elas se vêem entre dois discursos: um de emancipação e um de controle (Magalhães, 2003, 2005b). O letramento para elas está relacionado ao espaço de reformulações, de exercício da liberdade do/a professor/a, que, no caso, pressupõe confronto com o poder. Porém, ao mesmo tempo, elas indicam práticas de letramento que são situadas em padrões hegemônicos determinados por relações assimétricas entre professor/a e estudantes. Assim, posso falar de mulheres que não conseguem, de uma forma total, desestabilizar relações de poder que fazem parte das práticas

¹⁸⁰ Ver Capítulo 4, Seção 4.1.

¹⁸¹ Veja esse conceito na nota 7.

¹⁸² Ver Capítulo 1, Seção 1.2.

¹⁸³ Ver Capítulo 4, Seção 4.2.

sociais que afetam a construção de suas identidades. Além disso, elas não conseguem avançar muito nas suas possibilidades de criação de um novo discurso, bem diferente do discurso de poder do/a professor/a. São, portanto, mulheres que se encontram no limiar de antagônicos discursos; são representações identitárias que se posicionam na fronteira entre os padrões tradicionais e as formas de cultura inovadoras.

Com relação ao modo como as professoras representam as alunas e os alunos, em minhas análises, constatei que as **professoras da escola B**, com exceção da professora Bruna, representam as/os estudantes de modo negativo e com identidades enfraquecidas. A professora Madalena representa-as/os com um discurso de descrédito e desvalorização e indica a crença de que os sujeitos não podem superar as forças que limitam suas potencialidades, contribuindo para o *expurgo do outro* (Thompson, 1995). A professora Rosa, por sua vez, representa as/os alunas/os como ‘recipientes vazios’, destituídas/os de conhecimento e experiências culturais e a professora Carmem representa as/os estudantes como carentes, o que a leva a assumir identidades que são próprias do espaço doméstico.

As posições das três professoras mostram uma tendência: a configuração de práticas de letramento voltadas para crenças e valores que indicam um letramento autônomo (Street, 1984, 1993), pois, limitadas em suas potencialidades, sentem dificuldades de criar novos significados de letramento, restringindo-se a formas culturais dadas e postuladas. Nesse sentido, elas reproduzem um discurso hegemônico em que o/a professor/a é o/a detentor/a do saber e que o conhecimento é transmitido pelo/a professor/a à/ao aluna/o. Discurso esse que se associa às premissas do modelo autônomo de letramento (Street, 1984, 1993), que, em suas atividades, a vida social da/o estudante é desconsiderada, como se ela não fosse relevante para os processos que envolvem seu letramento, como, por exemplo, a negociação do conhecimento. Do mesmo modo, a/o estudante não é tratado na sua dimensão sujeito, com potencial criativo, capaz de construir saberes.

Já para a professora Bruna, as/os estudantes são representadas/os como motivadoras/es da sua prática. Isso pode significar que ela seja capaz de mudanças e que essas podem possivelmente configurar práticas de letramento voltadas para um sentido emancipador, que se associa ao letramento ideológico (Street, 1984, 1993).

Na mesma perspectiva desta professora, **as educadoras da escola A** - Selma, Laura, Tatiana e Alice - representam as alunas e os alunos de forma positiva e fortalecida. Para Selma, as/os estudantes são consideradas/os motivadoras/es de reflexões, revisões e mudanças. Essa posição designa as/os estudantes à condição de atores sociais, contestando o discurso hegemônico que, na relação professor/a – estudante, investe o/a professor/a de poder,

situando-o/a numa posição de superioridade. A professora expressa uma relação de super valorização das/os estudantes que são compreendidas/os como pessoas que são elementos de uma dada prática social (Fairclough, trad., 2001, 2003a e Chouliaraki e Fairclough, 1999).

A professora Laura representa as/os estudantes como aquelas/es que despertam o seu sentido de responsabilidade. Ela é capaz de desconstruir, de romper com um discurso hegemônico que amarra, restringe a mulher ao domínio privado¹⁸⁴, pressupondo que ela deve carregar sempre e em todos os lugares o estereótipo da mãe. Nesse sentido, Laura apresenta aqui um discurso de resistência, garante e evidencia o seu lugar social nos domínios públicos. A professora Tatiana, por sua vez, concebe a/o estudante como um sujeito em construção, um sujeito reflexivo, que desperta interesse, desafios e contradições, um sujeito capaz da ação, mas ação que institui o novo, o diferente, ou seja, trata-se de uma ação voltada para a mudança. Tem-se um conceito de aluna/o que coaduna com os estudos sobre as identidades de gênero na modernidade posterior. A professora Alice representa as/os estudantes valorizando-as/os como sujeitos da interação, como a ‘*contraparte*’ da professora. Isso significa que a professora pressupõe uma/um estudante que está atenta/o aos desafios da interlocução e se posiciona de forma crítica.

O discurso dessas professoras sugere que elas estão filiadas a práticas de letramento que correspondem a um letramento de dimensão ideológica (Street, 1984, 1993), pois a conquista de um lugar social pressupõe o empoderamento e, com ele, a autonomia para fazer coisas, criar coisas, inclusive novos significados de letramento que considere a formação das/os estudantes na sua dimensão social e humana. Elas consideram o letramento associado ao processo de construção das pessoas como seres sociais. Além disso, tomando o letramento na sua dimensão reflexiva, crítica, que favorece revisões e mudanças, considerando, desse modo, o conhecimento de forma mutável relacionado às experiências sociais, aos interesses e às necessidades das/os estudantes, e, ainda, associando letramento e construção de identidades, elas indicam que estão voltadas para o letramento como prática social.

As práticas de letramento pautadas nessa perspectiva indicam a crença das professoras na capacidade de agenciamento e na abertura à mudança da/o estudante, o que as posiciona em um discurso inovador, voltado para a crítica social e para os sentidos de emancipação das pessoas.

No que tange à opinião das professoras acerca da avaliação adotada nas escolas, foi possível identificar diferentes discursos a respeito da avaliação escolar, os quais legitimam

¹⁸⁴ Ver Capítulo 4, Seção 4.1.

práticas hegemônicas, discursos que contestam tais práticas, discursos que, ao expressarem uma dimensão crítica, indicam inovação. A professora Rosa, por exemplo, apresenta um discurso de contestação e de resistência no que se refere à avaliação escolar, expressando uma compreensão de estudante como sujeito social, a quem não se aplica uma operação matemática, pois isso reifica-a/o, despersonaliza-a/o. A professora Madalena também apresenta um discurso de contestação, mas, ao contrário de Rosa, seu discurso é de legitimação da prática de hegemonia por meio da estratégia de construção simbólica da racionalização (Thompson, 1995). Ela defende uma avaliação de caráter quantitativo, cultuando um modelo tradicional em que a fragmentação da/o estudante por meio da divisão numérica era de mais fácil operação. Já a professora Carmem apresenta um conflito interdiscursivo. Em seu relato, é possível identificar dois discursos, pelo menos. Em um deles, ela se situa em práticas de letramento em que a avaliação vai além das provas e dos trabalhos tradicionais, passando, assim, a avaliar as/os estudantes, também, em atividades não convencionais. No outro, a ideologia opera por meio da naturalização e da estratégia de construção simbólica da reificação (Thompson, 1995). Ao evidenciar uma estrutura avaliativa ainda pautada na quantificação, Carmem naturaliza um padrão dominante de avaliação em que a/o estudante é reificado, pois continua considerando os resultados, o estático e não o processo, o movimento, negando uma concepção de sujeito que não é fixo e que, por isso, encontra-se em processo ininterrupto de construção, caracterizada por contínuas mudanças. Além disso, essa estrutura avaliativa também se expressa em um mecanismo de exclusão dos sujeitos sociais, pois considera os mesmos instrumentos para todas/os estudantes sem levar em conta as múltiplas identidades existentes na sala de aula. É, portanto, um modelo avaliativo que homogeniza, desconsiderando as diferenças.

A exemplo de Carmem, a professora Bruna apresenta uma tensão interdiscursiva em seu relato: ela apresenta um discurso de valorização de práticas de letramento que envolvem um modo de avaliar que considera, entre outros aspectos, os eventos interativos, as atividades diárias, o que interioriza a crença de que as/os estudantes são identidades em construção. Todavia, ela ainda está focada no conhecimento da/o estudante como o ‘ponto de chegada’ de sua avaliação.

A posição das professoras entre diferentes discursos implica a representação de identidades que são afetadas, na modernidade posterior, por divisões e antagonismos sociais que produzem conflitos e uma variedade de ‘posições sujeito’.

Quanto às **professoras da escola A** (Selma, Laura, Tatiana e Alice), foi possível perceber que elas indicam crenças e valores voltados para a avaliação que valoriza a

capacidade de construção do conhecimento da/o estudante em seu processo histórico social bem como para a distribuição de poder na sala de aula, que se realiza por meio da auto-avaliação da/o estudante, que faz parte do processo avaliativo. Essas professoras demonstram um deslocamento de foco: em nenhum momento de seus relatos, elas relacionam a avaliação a números, a notas ou conceitos. Isso significa a posição de que as/os alunas/os são representadas/os como atores sociais, não de forma impessoal, mas como pessoas, como sujeitos de idéias e potencial de mudanças. Significa, ainda, que as atividades realizadas nos eventos de letramento não se fundamentam em um fim avaliativo. Vale ressaltar que a avaliação como prática de reflexão, para essas professoras, não está veiculada, apenas, ao conhecimento da/o estudante, mas também às suas próprias práticas.

Essas quatro professoras estão posicionadas em práticas de letramento que favorecem um letramento de caráter emancipatório em que é considerada a diversidade dos sujeitos, o aspecto heterogêneo que define as identidades. Em tais práticas, levam-se em conta as/os alunas/os e seus contextos; enfatiza-se a crença na distribuição de poder na sala de aula; defendem-se modos não convencionais de avaliar; apresentam-se sentidos de reflexividade. As professoras assumem o letramento como prática social e como prática de reflexão, pois todas estão confrontando valores, crenças e ideologias e construindo novos significados no mundo em que elas e as/os estudantes participam.

No que diz respeito à posição das professoras sobre a utilização do livro didático em sala de aula, foi possível notar, pelas análises dos relatos das **professoras da escola B**, que elas valorizam e defendem o uso do livro didático. Ele é visto como um instrumento que não deve ser contestado, mas, sim, complementado.

Essas professoras têm em comum o discurso institucional - representado pelo livro didático - como força reguladora de suas práticas e eventos de letramentos. Isso implica no não reconhecimento de um sentido de sociedade, pressupondo uma variedade cultural, bem como um sentido de sujeitos, que são heterogêneos. A relação entre a professora e o livro didático, tal como é representada, significa, também, limitação de abertura para um espaço de fala, que só é possível com os sentidos de resistência e de criatividade, o que pressupõe sentidos de agência. Isso indica que tais professoras têm suas capacidades para a liberdade e a autonomia restringidas, o que significa que estão elas sob efeitos das relações de dominação. Tal posição das professoras, também, tem implicação com os sentidos de agência construídos ou não construídos nos eventos de letramento. Enfraquecidas em seus espaços sociais, diminuídas em seus potenciais de fala, as professoras distanciam-se de um letramento crítico, pois, reproduzindo a voz do livro didático, elas deixam de fazer da sala de

aula um espaço para a criação de novos significados sociais, um espaço de mudança, do exercício da autonomia, da ruptura de modelos, um espaço, enfim, que orienta à construção de estudantes agentivas/os, que não estão condenadas/os à reprodução de modelos e hegemonias sociais.

Quanto às **professoras da escola A**, diferentemente da escola B, elas são posicionadas em uma prática que veicula significados não convencionais. Em consequência disso, essas profissionais apresentam um discurso que entra em competição com os valores sociais de padrão hegemônico. Elas estão situadas em práticas de letramento que tem por base crenças e valores ligados à autonomia, à necessidade da criação e mudança, à crítica. Dessa maneira, materializam um discurso de contestação ao uso sistemático do livro didático; negam aquilo que implica aprisionamento, cerceamento, dominação; expressam uma crença na limitação do livro didático e, assim, indicam a necessidade de abertura para novas práticas. Além disso, consideram que o/a professor/a que utiliza o livro didático como única referência, acomoda-se e é moldado pelas estruturas sociais, o que pode restringir os eventos de letramento dos quais faz parte e limitar a visão de mundo dos/as estudantes.

As professoras, Selma, Laura, Tatiana e Alice, são representadas como atores sociais que não são passivos, mas sujeitos dotados da capacidade de interferir nas práticas nas quais se situam por meio do discurso, pois se posicionam como sujeitos de fala, com possibilidade de criação e de promoção de mudança; são, assim, atores sociais que assumem o espaço da sala de aula como um *locus* de fala e empoderamento, sugerindo, em conformidade com Cameron et. al. (1992), que o poder não é monolítico e que não vai somente em uma direção. Essas professoras contestam os discursos do controle (Magalhães, 2003, 2005a), da obediência e da subordinação, que, como aponta Poynton (1989), acompanharam as práticas das mulheres desde a infância. Tais profissionais, contestando o livro didático, estão apresentando resistência à voz de dominação que, nas práticas sociais, vem limitando suas capacidades para a autonomia e agenciamento. Elas apresentam também resistência às práticas sociais que mantêm e sustentam relações de poder. Nesse sentido, essas professoras mostram resistência a uma ordem social estabelecida, pois elas rompem com padrões de condutas institucionais e dão novas direções às suas práticas.

Quanto à posição das professoras acerca da participação e atuação de alunas e alunos na sala de aula, a análise possibilitou-me identificar que **as professoras da escola B** representam o gênero social de forma dicotômica, ou seja, compreendem um lugar próprio para a menina e um outro para o menino, o que aponta para uma visão essencialista de gênero. Nesse sentido, um modo de ideologia opera no discurso dessas professoras: a reificação das

pessoas, posto que é criado um sentido em que as distinções entre as pessoas são naturais, estáticas e imutáveis. Há ainda, no discurso dessas professoras, a demonstração de que ainda há escolas que, em suas práticas, delimitam espaços para meninas e meninos, reproduzindo, com isso, estereótipos de gênero que reforçam relações de dominação. Elas constroem significados que posicionam as mulheres de acordo com estereótipos femininos; elas são, assim, incluídas em um paradigma que veicula a mulher a valores tradicionais e, em muitos casos, coloca-a em posição de desvalorização.

As escolhas lingüísticas e textuais para a representação de meninas e meninos indicam uma concepção de identidades essencializadas, fixas e imutáveis. Percebe-se que há uma concepção de gênero social estereotipada por parte das professoras, o que, sem dúvida, dificulta a contribuição que poderiam dar, em suas práticas de letramento, para a emancipação de sujeitos, para a contestação de uma ordem social que, ainda, mantém as mulheres sob padrões de dominação.

Foi possível observar que não há um questionamento, por parte das professoras, acerca da forma com que as meninas e os meninos posicionam-se na sala de aula e acerca de como são categorizados, o que contribui para a manutenção de estereótipos e ideologias de gênero, favorecendo o enfraquecimento das mulheres. Elas classificam os atores sociais meninas e meninos em conformidade com os padrões sociais que estabelecem lugares fixos e estáticos para cada um deles, marcando a diferença. Além disso, há professoras que expressam um sentido de que os estereótipos são desejáveis e que o ideal de uma representação feminina e masculina está em conformidade com as escolhas de tais estereótipos.

Com relação **ao discurso das professoras da escola A**, numa posição bem diferente da adotada pelas professoras da escola B, Selma e Tatiana promovem em sala de aula uma discussão sobre os espaços que são construídos para o feminino e o masculino. Elas se posicionam em uma prática de letramento que abre espaço para a crítica, para a problematização, para a mudança. Nesse sentido, assumem um discurso político que interioriza crenças e valores que se opõem a padrões sociais e se filiam a uma prática emancipatória, indicando empoderamento e capacidade de mudar posições identitárias. Elas investem na desconstrução da dicotomia homem/mulher e não compreendem a segregação de gênero como natural e imutável. Ao contrário, têm consciência de que os estereótipos de

gênero¹⁸⁵ são ideologicamente construídos por forças sociais e que, portanto, suas convenções podem ser eliminadas ou substituídas.

Já a professora Laura, na representação de meninas e meninos, estabelece dois paradigmas que retratam relações de poder, indicando os efeitos do contexto histórico-social em que as mulheres são subjugadas, sendo posicionadas em situações de dominação. É possível perceber que a professora ora reproduz estereótipos de gênero, dividindo as/os estudantes em categorias binárias, ora elimina a generalização e atribui às mulheres diferentes e múltiplas posições, incluindo o diferente, o que pode significar abertura para sentidos de mudança. Além disso, algumas de suas escolhas lexicais sinalizam a concepção de que as posições identitárias não são fixas e que, por isso, podem estar sempre em processo de mudanças, o que sugere que as diferenças de gênero não são compreendidas como naturais.

Laura, portanto, encontra-se na fronteira entre os pontos de mudança e de estabilidade (Fairclough, 2003a). Também nessa posição, encontra-se a professora Alice, para quem as diferenças de gênero estão veiculadas aos contextos de situação, o contexto imediato da interação, e às relações de poder, que estão associadas ao contexto de cultura (Malinowski, 1922, Halliday e Matthiessen, 2004). Tais diferenças estão veiculadas, ainda, às crenças e aos valores sociais que regulam as instituições. Essa professora tem consciência dessa relação dialética — o que é um grande passo para a promoção de mudanças nos contextos de letramento escolar —, mas não apresenta ações para mudar o contexto no qual, para ela, as meninas são ainda constrangidas pelos meninos.

Vale ressaltar que, apesar de as professoras propiciarem a discussão sobre as questões de gênero, problematizá-las, terem consciência de que a divisão binária de gênero é socialmente construída, elas, nos dois contextos escolares, fazem uso dos masculinos genéricos ‘o/s professor/es’ e ‘o/s aluno/s’ em suas práticas discursivas, o que aponta para um discurso de auto-exclusão e invisibilidade das mulheres (Caldas-Coulthard, 2007). Ao usarem o masculino genérico ‘o/s professor/es’ e ‘o/s aluno/s’, as professoras não questionam os significados socialmente construídos, não contestam a forma com que tais significados representam-nas. Ao contrário, elas os aceitam ou mesmo reproduzem esses modelos opressores ideologicamente veiculados e interiorizados, naturalizando, dessa maneira, modos de invisibilidade, de apagamento e de exclusão do feminino. Assim, elas estão levando para sala de aula formas de atuação, de funcionamento do poder, que, certamente, além de

¹⁸⁵ Ver Capítulo 4, Seção 4.5.

contribuir para os sentidos de enfraquecimento das mulheres, ajudam a reforçar uma ordem social de privilégios para os homens.

Como destaquei no capítulo 4, as professoras estão em luta interdiscursiva, buscando, discursivamente, construir o seu lugar social, mas, em muitos momentos, submetidas a forças sociais de padrões hegemônicos. Nesse sentido, elas se encontram entre uma rede de vários discursos, que significando ora emancipação, ora controle, indicam mulheres posicionadas entre as ‘velhas’ e ‘novas’ identidades (Magalhães, 2003, 2005a). Isso está relacionado com o funcionamento e os efeitos de padrões de domínio na vida dessas mulheres, numa sociedade em que, ainda, há assimetria e desigual distribuição de recursos materiais e simbólicos entre mulheres e homens.

Contudo, o que pude notar é que essa tensão interdiscursiva está muito mais acentuada nas professoras da escola A (Selma, Laura, Tatiana e Alice) e que, talvez, por isso, elas indiquem que, muito mais vezes, estão veiculadas a um discurso de emancipação (Magalhães, 2003, 2005a). Isso significa que essas mulheres, com mais capacidade de agência, são menos afetadas pelos mecanismos de dominação.

Em contrapartida, as professoras da escola B (Madalena, Rosa, Carmem e Bruna) indicam, quase em geral, que estão situadas no discurso de dominação, o que significa que, limitadas em sua criatividade e reflexividade, são restringidas na capacidade de agência e, desse modo, são submetidas, com mais intensidade, às forças sociais que as constroem.

Essas posições das professoras definem, também, os lugares que elas ocupam nos contextos de letramento escolar bem como as crenças e os valores que configuram as suas práticas sociais. Dessa maneira, pude notar que as professoras da escola B estão posicionadas no modelo de letramento autônomo (Street, 1984, 1993), embora apresentem indicadores de que dão passos para além desse modelo. Já as professoras da escola A sinalizam que estão veiculadas a um letramento de dimensão crítica e que está relacionado à vida das pessoas, o denominado letramento ideológico (Street, 1984, 1993). Entretanto, tais professoras também, em muitos momentos, deslocam-se para sentidos não emancipatórios, indicando crenças e valores que estão veiculados ao discurso de dominação (Magalhães, 2003, 2005a).

Essa oscilação das professoras – dos dois contextos escolares – entre os diferentes discursos e diferentes ‘modelos’ de letramento implica a discussão dos sentidos de identidades na modernidade posterior, pois, como aponta Hall (2003: 8), as identidades são heterogêneas, multifacetadas e “estão sendo descentradas, isto é, deslocadas ou fragmentadas”.

No segundo capítulo analítico, analisei o discurso das aulas das professoras que atuam nas escolas onde os dados foram coletados. Nesse sentido, considere os eventos de letramento. Procurei focalizar, em cada seção, diferentes aspectos que compõem e moldam tais eventos, estabelecendo implicações com a construção das identidades sociais de gênero. Basei-me no princípio de que as professoras posicionam-se nos eventos de letramento de acordo com os significados do seu mundo social, trazendo para esses eventos seus valores, desejos, suas crenças, seu modo de resistir ou de consentir aos efeitos do poder, sua maneira de agir, social e discursivamente, como mulheres.

No trabalho de análise, empreguei a categoria da modalidade (Fairclough, 2003a), focalizando, sobretudo, os tipos de troca, as funções do discurso e os tipos de modalidade¹⁸⁶, e o *sistema de valoração*, (Martin, 2000; White, 2004), abordando o significado atitudinal em seus campos semânticos: *afeto, julgamento e apreciação* (Martin, 2000, 2004)¹⁸⁷.

Com essa análise, **no que se refere às professoras da escola B**, foi possível chegar às considerações:

As professoras, embora apresentem práticas em que constroem a participação das/estudantes, acenam para uma concepção de letramento que aponta para a interação professor/a-aluno/a na construção do conhecimento. Nas várias seqüências, pude perceber que essas professoras têm consciência da importância da oralidade no espaço da sala de aula. Contudo, noto que elas não superam os equívocos que, na tentativa da construção do diálogo, acabam por constroer os modos de participação. Ressalto que, em relação à professora Madalena, a consciência de uma pedagogia pautada na participação das/os estudantes não é muito clara.

As professoras indicam práticas e convenções discursivas que configuram eventos de letramento autônomos em relação aos contextos sociais (Street, 1984, 1993) em que prevalece a manutenção das descrições e identificações gramaticais e lingüísticas, desconsiderando, quase sempre, o processo de práticas de leitura e escrita e as escolhas léxico-gramaticais que produzem sentido no discurso e na vida social. Essa maneira com que as mulheres constroem os significados na sala de aula sugerem os modos com que elas estão construindo suas identidades, apontam para os modelos sociais que elas trazem para os eventos de letramento (Street, 2000): são mulheres que, não sinalizando para uma visão crítica, não subvertem posições de passividade e de submissão em relação aos padrões conservadores; estão limitadas na capacidade agentiva porque se constroem com base em concepções

¹⁸⁶ Ver Capítulo 1, Seção 1.2

¹⁸⁷ Ver Capítulo 1, Seção 1.2

naturalizadas, dando continuidade a condutas sociais, tais como exclusão, subordinação e silenciamento.

Como aponta Kalman (2005: 186), o letramento está encaixado em relações de poder. Uma maneira comum do exercício do controle e do poder é por meio dos mecanismos da avaliação escolar. Defendi que tal mecanismo, representando as maneiras com que as professoras fazem o letramento, com que as mulheres produzem significados, indica íntima relação com as maneiras com que elas são socialmente construídas. Assim, as professoras, com práticas que relacionam a avaliação aos sentidos de dependência, de coação, de punição, de legitimação do poder, enfim, indicam que levam para a sala de aula posicionamentos de passividade em relação à produção da cultura, não contribuindo com mudanças de padrões que determinam um letramento tradicional e autônomo (Street, 1984, Street, 1993), não contribuindo, ainda, “com idéias, propostas, metas, conceitos, crenças, valores, regras, teorias e interpretações para o mundo também” (Kalman, 2005: 187). Assim, essas mulheres professoras reproduzem toda uma prática social que subordina e enfraquece pessoas. Isso significa que elas, ainda presas à tradição, a modos conservadores, conservam-se em lugares sociais que indicam pouca mobilidade e agenciamento. Assim limitadas, retratam que ainda vivem sob os efeitos da força do domínio de estruturas sociais, pois não subvertem as posições que ocupam em suas vidas.

Agindo desse modo em eventos de letramento, as mulheres professoras nada mais fazem que se mostrar participantes do processo de ‘fabricação’ dos sujeitos, que se realiza de maneira sutil e quase imperceptível (Louro, 2004). E, assim, elas são disciplinadas para reproduzir padrões de comportamentos de interesses dominantes. Nesse sentido, essas mulheres configuram-se como objetos e instrumentos de poder (Foucault, 1989: 153):

As professoras indicam que foram treinadas para exercer o poder na sala de aula. Elas não questionam os significados que lhes são atribuídos. Isso pode ter relações com a ausência de uma consciência voltada para a sua atuação no mundo e, conseqüentemente, para o reconhecimento do poder como algo legítimo e natural (Bourdieu, 2000).

Pude notar, na análise, que nos eventos de letramento, as crenças e os valores das professoras a respeito da avaliação escolar mostraram-se muito mais conservadores e reguladores que no relato das entrevistas. Isso pode significar que, embora reconheçam o valor positivo da mudança, elas não estão seguras e nem se sentem confiantes para realizá-la. Nesse sentido, pode haver um distanciamento entre o que se fala (a teoria) e o que se faz (a prática).

As tarefas propostas às/aos estudantes indicam as crenças e os valores interiorizados pelas/os professoras/es, pois retratam como essas/esses posicionam-se em relação às formas de letramento na sala de aula. Isso implica as maneiras com que cada professor/a compreende a linguagem e seus propósitos, o que se relaciona com as maneiras com que ela/ele constrói a sua identidade.

As professoras levam propostas de tarefa para sala de aula que estão relacionadas à reprodução de um discurso hegemônico. Isso pode significar que essas mulheres não conseguem construir seus próprios significados, seus próprios discursos, indicando que ainda são “regulamentadas pelas práticas de discurso pedagógico tradicional” (Magalhães e Leal, 2003: 14). Pude, portanto, perceber, que essas mulheres professoras trazem para a sala de aula as suas limitações, a sua dependência, o que pode estar aí representadas as mulheres obedientes e subordinadas, pois elas se deixam controlar nos vários domínios da vida social, sendo um deles a escola (Foucault, 1979), contra o qual elas não conseguem mostrar resistência.

As professoras, reproduzindo práticas conservadoras, sinalizam que estão desprovidas do seu lugar de fala e, dessa forma, não recriam o espaço social em que estão situadas. Assim, elas constroem suas identidades repetindo velhas fórmulas, que estão apregoadas a padrões veiculados à tradição.

As professoras mostram um silenciamento em relação às questões de gênero social. Elas não expressam uma consciência a respeito do gênero como um problema social, o que pode significar que essas mulheres professoras são destituídas de consciência de sua própria posição, como mulheres, no mundo social.

Ainda no Capítulo 5, **em relação às professoras da escola A**, cheguei às considerações:

As professoras, no que diz respeito ao letramento como prática social, rompem com uma prática pedagógica que tem o ensino da gramática tradicional como referência de letramento escolar em Língua Portuguesa e adotam a leitura e a escrita como práticas comunicativas socialmente situadas, em que se discute o funcionamento da linguagem no texto e na vida social. Desse modo, o texto, para essas professoras, é o lugar do trabalho com a linguagem, em que os discursos estão materializados. Assim, elas o tratam no seu caráter sócio-histórico e cultural, desvendando os mecanismos que regem o processo de textualização do discurso.

Na recontextualização de textos, as professoras atualizam significados sociais, indicando que são capazes de desafiar o dito, o aparente, associando-se a uma dimensão

crítica de linguagem. Assim, apresentam-se aqui mulheres que não aceitam o prescrito, não se deixam subjugar por aquilo que já foi produzido. Ao contrário, elas o questionam e o transformam, recontextualizam-no.

O debate na sala de aula marca as práticas de letramento das professoras. Neles, elas relacionam texto e contexto social, mostrando um trabalho voltado para a construção de uma visão crítica da realidade e identidades sociais, o que indica que a linguagem é percebida como parte irreduzível da vida social, dialeticamente interconectada a outros elementos (Chouliaraki e Fairclough, 1999; Fairclough, 2003a). Também em relação ao debate, as professoras posicionam-se não como alguém que detém o saber, mas como alguém que quer vê-lo sendo construído pelas/os estudantes, de forma reflexiva. Essa posição contraria modelos de letramento que legitimam relações de poder entre professor/a e estudante.

As professoras situam-se no contexto da modernidade posterior e promovem, na sala de aula, discussões sobre as mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas que têm afetado as relações sociais e os modos de vida, principalmente, das mulheres. Com isso, elas indicam consciência de gênero social e, por sua vez, mostram-se conscientes dos seus lugares no mundo.

Essa elevação da consciência faz com que as professoras apontem as discussões para os sentidos de mudança, o que implica uma prática de letramento voltada para a formação de estudantes críticas/os, construídas/os com base no significado de agência.

Para as professoras, o letramento é prática social. Nos eventos, há uma interrelação entre o contexto imediato e o contexto de cultura (Malinowski, 1922; Halliday e Matthiessen, 2004). É o letramento que vai além do contexto de aprendizagem para buscar os significados sociais, para ver como as mulheres estão situadas em seus mundos. Isso significa que o letramento está imbricado a uma ampla imagem social (Kalman, 2005). Significa também que se apresentam aí mulheres – as professoras – que se ocupam do espaço da sala de aula como um lugar de reflexão sobre as questões identitárias, o que se configura um modo emancipatório de se posicionar no mundo.

O letramento, para essas mulheres, está situado num contexto de mudanças, particularmente associado às mulheres. Isso implica a construção de um pensamento crítico, a contestação de velhos modos de domínio e de subordinação das mulheres. Significa também a construção de novos significados para um mundo diferente e melhor, pressupondo igual distribuição de poder.

Os eventos de letramento indicam que as práticas das professoras estão veiculadas a sentidos reflexivos e emancipadores. Essas professoras, engajando-se em princípios de

agenciação, constroem suas identidades nas bases da consciência crítica, da resistência e do desejo de mudanças.

Resistindo às condições de subordinação e dominação em que as mulheres foram (e ainda são) posicionadas e contestando-as, as professoras envolvem-se, discursivamente, na construção de significados e, assim, agem no mundo e constroem suas identidades.

As tarefas retratam o modo de ser das professoras, pois estão associadas a valores, crenças, intencionalidades que essas professoras trazem para sala de aula. Pode perceber que as tarefas, para essas professoras, não sugerem mera funcionalidade de aprendizagem – como parece ser a tônica das tarefas propostas pelas professoras da escola B –, mas estão imbricadas a um sentido mais amplo. Exemplo disso é uma proposta que relaciona práticas sociais e construções identitárias numa atividade em que as/os estudantes devem construir a memória familiar, partindo da posição de investigadores – o que pode significar um excelente exercício de agenciação. Em geral, com as tarefas, as professoras promovem maneiras de a/o estudante refletir a realidade social, em especial das mulheres, com a consciência de que discursivamente estão construindo as suas identidades. Essas professoras identificam-se, portanto, associadas às práticas de letramento de cunho ideológico (Street, 1983, 1994), pois com elas trazem valores e crenças que se filiam a essas práticas. As professoras pedem ações às/aos estudantes que desenvolvem pensamento crítico; relacionam texto e vida social, tornando a atividade significativa; ensaiam, na sala de aula e fora dela, formas diversas de agenciação, entre outras.

Fazendo uso de diferentes gêneros discursivos, as professoras estão associando-se a uma pedagogia que implica ação e interação, pois, conforme defende Fairclough (2003a: 65), os gêneros são modos de agir e de interagir discursivamente nos eventos sociais. Nesse sentido, as professoras, com consciência de gênero discursivo, conduzem as/os estudantes a se relacionarem com o mundo social, agindo em relação aos problemas sociais e com eles interagindo. Priorizando atividades de fala e escrita, que envolvem o gênero discursivo, as professoras entram em harmonia com Fairclough (2003a) e Lazar (2005), para quem falar e escrever são maneiras discursivas de agir.

No que diz respeito às **professoras das escolas A e B**, trago as considerações:

Nas práticas de letramento, as identidades são construídas. **As mulheres professoras da escola B** estão situadas em um ambiente em que ainda estão sob o domínio da tradição, deixando-se controlar por padrões sociais que são hegemônicos. Elas não indicam independência e autodeterminação que, relacionados à confiança, impulsionam a inovações, criações, questionamentos de significados, potencialidade reflexiva, o que significa uma

abertura para uma ‘nova identidade’. Elas não conseguem subverter as posições que ocupam em suas vidas, não configurando formas de emancipação.

Essas mulheres professoras, assim relacionadas à tradição, associam-se aos velhos modos de ser, às ‘velhas identidades’. É possível, portanto, dizer que essas mulheres não vêm acompanhando as mudanças da vida contemporânea. Ao contrário, elas se instalam em um tempo e espaço que não respondem mais às necessidades da modernidade posterior. Isso significa que há um enfraquecimento do sentido da reflexividade, pois as práticas de letramento não são utilizadas para possibilitar a reflexão de caráter pessoal e social (Giddens, 2002a). Não há mudanças. As maneiras culturais com que essas professoras fazem uso do letramento são quase sempre as mesmas. Nesse sentido, relaciono a prática dessas mulheres a um modelo estático de letramento, o modelo autônomo (street, 1983, 1994).

Associadas, portanto, a um modelo estático de letramento, que se configura como modelo autônomo de letramento (Street, 1984, 1993), **as mulheres professoras que integram a escola B**, em geral, não promovem mudanças na sala de aula, nos modos de uso do letramento; elas não acenam para a reflexividade, capaz de implusioná-las à reconfiguração das práticas em que estão situadas e a uma consciência crítica dos significados que as representam e representam o mundo, pois, como enfatiza Street (2000), a noção autônoma de letramento está relacionada à visão de pessoas reificadas.

Em contrapartida, assim como foi possível perceber, na análise dos eventos de letramento, mulheres com pouca força agentiva, foi possível também notar que **as mulheres professoras da escola A** situam-se em lugares sociais de empoderamento ao que Magalhães (2003, 2005b) denominou ‘novas identidades’. Nos eventos de letramento dessa escola, as professoras indicam valores e crenças que estão associados às mudanças da modernidade posterior. Apresentam consciência crítica sobre os problemas sociais, particularmente sobre as questões identitárias, tratam a sala de aula como um espaço de debates sobre esses problemas, com o fim na agenciamento das/os alunas/os, mudança de postura e, conseqüentemente, mudança social; substituem o ensino da gramática tradicional pelas práticas de leitura e escrita, com atenção voltada para os modos de funcionamento da linguagem para a construção do sentido do texto e para os contextos sociais; focalizam a oralidade como um valioso instrumento para o desenvolvimento da reflexão; investem numa pedagogia do gênero discursivo (o diário, a crônica, os quadrinhos, a carta ao leitor, a entrevista, o texto publicitário, com foco na imagem); não fazem das atividades veículos de suas avaliações formais (nesses eventos não se associam as atividades a notas ou conceitos). Essas mulheres criam eventos em que agem como sujeitos de seu próprio discurso, construindo – como

mulheres – o seu lugar social como participantes da cultura, indicando que estão se libertando do “domínio do passado” e, dessa maneira, emancipando-se dos “constrangimentos do passado” (Giddens, 2002b: 56).

Essas mulheres estão situadas em um contexto em que o estudo, a produção do conhecimento estão representados por suas participações em projetos de extensão e pesquisa e em grupos de estudo¹⁸⁸, o que favorece a reflexividade e, por sua vez, abertura a um potencial crítico que as impulsiona a mudanças.

Como afirma Kalman (2005), O que as pessoas fazem é imerso no sentido de sua identidade – o que a pessoa é. Então, nos eventos de letramento estão materializados os modos de ser das mulheres professoras das escolas A e B, representando diferentes contextos e, portanto, diferentes textos. Neles, elas se representam e se constroem em termos de suas maneiras de construir os significados.

Quanto às contribuições desta pesquisa, do ponto de vista teórico, ela articula, de maneira transdisciplinar, as áreas: Análise de Discurso Crítica, Novos Estudos de Letramento, abordagens sobre o gênero social e abordagem Lingüística Sistemico-funcional. Essa articulação teórica favorece uma discussão crítica a respeito de uma temática que retrata um problema social e tem despertado o interesse de diferentes disciplinas, suscitando debates em variados cenários científicos nacional e internacional. Além disso, estando localizado no contexto de letramento escolar, pode contribuir com as reflexões de muitas/os profissionais que lidam com essa área.

No sentido prático, como docente de uma instituição superior, com compromissos com projetos de extensão e de pesquisa, dedicar-me-ei à divulgação e discussão desta tese, principalmente, em cursos de extensão, destinados à formação de professoras/os, com os quais sempre trabalhei. Durante 9 anos, desenvolvi o projeto de extensão, com diferentes grupos, da cidade de Goiânia e outros municípios vizinhos, *Professores de Português em reflexão*. Serão fontes, também, de divulgação desta pesquisa, prioritariamente, duas revistas da Universidade Federal de Goiás, *Solta a Voz* e *Signótica*.

Acreditando no caráter de incompletude da pesquisa, como foi discutido no capítulo metodológico, também estarei comprometendo-me com a divulgação e reflexão da pesquisa no Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade (NELIS) do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM), do qual sou membro, e que tem fornecido uma agenda de constantes debates com as/os pesquisadoras/es e a comunidade ao longo do ano. Ainda, como

¹⁸⁸ Ver capítulo metodológico.

membro da Associação Latino-americana de Estudos do Discurso (ALED) e como membro da International Gender and Language Association (IGALA), estarei dando continuidade à divulgação dos meus trabalhos sobre a discussão de gênero social, prioritariamente, sobre a pesquisa que configurou esta tese.

Por fim, assumindo a dimensão crítica desta pesquisa, comprometo-me com a posição de que a “análise de discurso que mostra o funcionamento do poder que sustenta as relações/estruturas sociais opressivas é em si mesma uma forma de ‘resistência analítica’ (van Dijk, 1991), contribuindo para encaminhar lutas de contestação e mudanças” (Lazar, 2005: 6).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Trad. W. J. Evangelista e M. L. V. de Castro. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford, Grã-Bretanha e Cambridge, E.U.A.: Blackwell, 1994.

_____; HAMILTON, M. *Local literacies*. Londres e Nova York: Routledge, 1998.

_____; IVANIČ, R. (Org.). *Writing in the community*. Newbury Park, Londres, Nova Delhi: Sage Publications, 1991.

BARTON, D. et al. (Orgs.). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres e Nova York: Routledge, 2000.

BAYNHAM, M. *Literacy practices: investigating literacy in social contexts*. Londres e Nova York: Longman, 1995.

BERG, B. L. *Qualitative research methods for the social sciences*. 4. ed. Boston: Allyn Bacon, 2001.

BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity*. Londres: Taylor & Francis, 1996.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Trad. M. H. Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. *O poder simbólico*. Trad. F. Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRASIL. *Orientações curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2004.

BRUNT, L. Thinking about ethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 28 (5), p. 500-509, 1999.

CALDAS-COULTHARD, C. R. Caro colega: exclusão lingüística e invisibilidade. *Discurso & Sociedad*, v. 1, n. 2, p. 231-246, 2007.

_____. COULTHARD, M. (Org.). *Texts and practices*. Londres e Nova York: Routledge, 1996.

CAMERON, D. et al. *Feminism and linguistic theory*. 2. ed. Londres: Macmillan Press, 1992.

_____. *Researching language: issues of power and method*. Londres e Nova York: Routledge, 1992.

_____. Gender and language ideologies. In: HOLMES, J. e MEYERHOFF, M. (Orgs.). *The handbook of language and gender*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishers, 2006. p. 447-467.

CAMERON, D. Is there any ketchup, Vera?: Gender, power and pragmatics. *Discourse & Society*. v. 9, n. 4, p. 437-455, 1998.

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. Trad. K. B. Gerhardt. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em lingüística aplicada. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CHIAPELLO, E.; FAIRCLOUGH, N. Understanding the new management ideology: a transdisciplinary contribution from critical discourse analysis and new sociology of capitalism. *Discourse & Society*, v. 13, n. 2, p. 185-208, 2002.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

CLARK, H. & IVANIČ, R. *The politics of writing*. London and New York: Routledge, 1997.

COPE, B. e KALANTZIS, M. Literacy in the social sciences. In: CHRISTIE, F. (Org.). *Literacy for a changing world*. Melbourne: HACER, 1990.

DENZIN, N. K. *The research act in sociology: a theoretical introduction to sociological methods*. Londres: Butterworths, 1978.

_____. LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Trad. S. R. Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EGGINS, S. *An introduction to systemic functional linguistics*. Londres e Nova York: Continuum, 2004.

_____.; MARTIN, J. R. Genres and registers of discourse. In: VAN DIJK, T. A. (Org.). *Discourse studies: a multidisciplinary introduction*. Londres: Sage, v. 1,1997. p. 230-256.

FAIRCLOUGH, N. (Org.). *Critical language awareness*. Londres: Longman, 1992.

_____. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, E. R. (Org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho,1997. p. 77-103.

_____. Multiliteracies and language. In: COPE, B. e KALANTZIS, M. *Multiliteracies*. Londres e Nova York: Routledge, 2000a. p. 162-181.

_____. Dialogue in the public sphere. In: SARANGI, S.; COULTHARD, M. (Org.). *Discourse and social life*. Harlow, Essex, Grã-Bretanha: Pearson Education Limited, 2000b. p. 170-184.

_____. *Discurso e mudança social*. Coord. Trad. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres e Nova York: Routledge: 2003a.

_____. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In: WODAK. R. & MEYER, M. (Org.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003b. p. 179-204.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Trad. R. Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. R. Ramallete. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREED, A. F. Epilogue: reflections on language and gender research. In: HOLMES, J.; MEYERHOFF, M. (Orgs.). *The handbook of language and gender*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishers, 2006. p. 699-721.

GANS, H. J. Participant observation in the era of “ethnography”. *Journal of Contemporary Ethnography*, 28 (5), p. 540-548, 1999.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2. ed. Trad. P. A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 64-89.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Trad. F. F. Wrodel. e G. Velho. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. Trad. R. Fiker. São Paulo: Unesp, 1991.

_____. *Modernidade e identidade*. Trad. P. Dientzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002a.

_____. *Mundo em descontrole*. 2. ed. Trad. M. L. X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Record, 2002b.

GIEVE, S. e MAGALHÃES, I. On empowerment. In: GIEVE, S. e MAGALHÃES, I. (Orgs.). *Power, ethics and validity*. Issues in the relationship between researcher and researched. Crile Occasional Report, 6. Centre for Research in Language Education. Lancaster University, UK, 1994. p. 121-145.

_____. *Power, ethics and validity*. Issues in the relationship between researcher and researched. (Org.). Crile Occasional Report, 6. Centre for Research in Language Education. Lancaster University, UK, 1994.

GOUVEIA, C. Regulamentos, disciplina e hierarquia de relações na instituição militar. In: PEDRO, E. R. (Org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997. p. 261-291.

GRADDOL, D. e SWANN, J. *Gender voices*. Oxford: Blackwell Publishers, 1989.

GRAMSCI, A. *Selections from the prison notebooks*. Londres: Lawrence e Wishart, 1971.

HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Trad. T. T. da Silva e G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, K. e BUCHOLTZ, M. (Orgs.). *Gender articulated: language and the socially constructed self*. Londres e Nova York: Routledge, 1995.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Londres, Nova York, Melbourne, Auckland: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. 1985. *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold, 1985.

_____. Part A. In: HALLIDAY, M. A. K. e HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in social-semiotic perspective*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, p. 1-49, 1989.

_____. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. Londres: Edward Arnold, 1994.

_____. Language in a social perspective. In: COUPLAND, N.; JAWORSKY, A. *Sociolinguistics: a reader and course-book*. Nova York: St. Martin's Press, 1997. p. 31-39.

_____; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in social-semiotic perspective*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. Oxford, Londres: Edward Arnold, 2004.

HAMILTON, M.; BARTON, D.; IVANIČ, R. *Worlds of literacy*. Clevedon, Filadélfia, Adelaide: Multilingual Matters; Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1994.

HAMMLERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Ethnography: principles and practice*. Londres: Routledge, 1983.

HARVEY, D. *Justice, nature and the geography of difference*. Oxford: Blackwell, 1996.

_____. *Condição pós-moderna*. Trad. A. U. Sobral e M. S. Gonçalves. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

HEATH, S. B. *Ways with words: language, life and word in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HEBERLE, V. M. Revistas para mulheres no século 21: ainda uma prática discursiva de consolidação ou de renovação de idéias? *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v. 4, n. Especial, p. 85-112, 2004.

HOLLAND, D. et al. *Identity and agency in cultural words*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1998.

HOLLOWAY, I.; TODRES, L. *The status of method: flexibility, consistency and coherence*. Londres: Sage, 2003.

HOLMES, J. Power and discourse at work: is gender relevant? In: LAZAR, M. (Org.). *Feminist critical discourse analysis*. Nova York: Palgrave, 2005. p. 31-60.

HOLMES, J.; MEYERHOFF, M. (Orgs.). *The handbook of language and gender*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishers, 2006.

IVANIČ, R. Collaborative Research: enriching the contribution or contaminating the data? In: GIEVE, S. e MAGALHÃES, I. (Orgs.). *Power, ethics and validity: issues in the relationship between researcher and researched*. Crile Occasional Report, 6. Centre for Research in Language Education. Lancaster University, UK, 1994.

_____. *Writing and identity: the discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1998.

JANKS, H. & IVANIC, R. Language awareness and emancipatory discourse. In: FAIRCLOUGH, N. (Org.). *Critical language awareness*. Londres and Nova York: Longman, 1992.

KALMAN, J. Mothers to daughters, pueblo to ciudad: women's identity shifts in the construction of a literate self. In: ROGERS, A. (Org.). *Urban literacy: communication, identity and learning in development contexts*. Hamburg: Publications and Information Unit, Unesco Institute of Education, 2005. p. 183-210.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: ROSING, T. M. K. e BECKER, P. (Orgs.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UFP, 2002.

_____; VIEIRA, J. A. O impacto identitário das novas tecnologias da informação e comunicação (Internet). In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. (Orgs.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.

KOCH, I. V. *Argumentação e linguagem*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. Londres e Nova York: Routledge, 1996.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras/Educ, 2002.

LAZAR, M. Politicizing gender in discourse: feminist critical discourse analysis as political perspective and praxis. In: LAZAR, M. (Org.). *Feminist critical discourse analysis: gender, power and ideology in discourse*. Houndmills, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MAGALHÃES, I. A critical discourse analysis of gender relations in Brazil. *Journal of Pragmatics*, n. 23, p. 183-197, 1995.

_____. *Eu e Tu: a constituição do sujeito no discurso médico*. Brasília: Thesaurus, 2000.

_____. Interdiscursividade e identidade de gênero. In: MAGALHÃES, I.; LEAL, M. C. (Orgs.). *Discurso, gênero e educação*. Brasília: Plano Editora; Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2003. p. 33-62.

_____. Interdiscursivity, gender identity and the politics of literacy in Brazil. In: LAZAR, M. (Org.). *Feminist critical discourse analysis*. Houndmills e Nova York: Palgrave Macmillan, 2005a. p. 181-204.

_____. Escrita e identidades. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília: Thesaurus/Nelis/Ceam/UnB, v. 7, p. 106-118, 2005b.

_____. Unequal discourse rights in adult literacy sites in Brazil. *Rask*, v. 22, p. 37-66, 2005c.

_____. Discurso, ética e identidades de gênero. In: MAGALHÃES, I.; CORACINI, M. J. F.; GRIGOLETTO, M. (Orgs.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 71-96.

_____; LEAL, M. C. Discurso, gênero e educação (Introdução). In: MAGALHÃES, I.; LEAL, M. C. (Orgs.). *Discurso, gênero e educação*. Brasília, DF: Plano Editora; Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2003. p. 9-18.

MALINOWSKI, B. *Argonauts of the western pacific*. Nova York: E.P. Dutton, 1922.

MARTIN, J. R. Beyond exchange: appraisal systems in English. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. (Orgs.). *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 142-175.

_____. Mourning: how we get aligned. *Discourse & Society*. Londres, Thousand Oaks, Califórnia e Nova Delhi, Sage publications, v. 15, n. 2-3, p. 321-344, 2004.

_____; ROSE, D. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. Londres e Nova York: Continuum, 2003.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The language of evaluation: appraisal in English*. Londres: Palgrave, 2005.

MARTIN-JONES, M.; JONES, K. (Orgs.). *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2000.

MARUATONA, T. Workplace literacy in Botswana: a critical analysis. In: ROGERS, A. *Urban literacy: communication, identity and learning in development contexts*. German: Hamburg, 2005.

MASON, J. *Qualitative researching*. Londres: Sage Publications, 1996.

McCRAKEN, G. D. *The long interview*. Newbury Park, Londres e Nova Delhi: Sage Publications, 1988.

MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002. p. 17-30.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, M. L. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, M. L. (Org.). *Discursos de identidades*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 13-38.

MORGADO, B. *A solidão da mulher bem-casada: um estudo sobre a mulher brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola?* 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

ONG, W. J. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papirus, 1998.

ORLANDI, E. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1995.

PEDRO, E. R. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: _____. (Org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997. p. 19-46.

PHILIPS, S. U. The power of gender ideologies in discourse. In: HOLMES, J.; MEYERHOFF, M. (Orgs.). *The handbook of language and gender*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishers, 2006.

POYNTON, C. *Language and gender: making the difference*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 21-45.

_____. A construção de identidades e a política de representação. In: FERREIRA, L.; ORICO, E. (Org.). *Linguagem, identidade e memória social*. Rio de Janeiro: DP&A/Unirio/Faperj, 2002. p. 77-88.

ROBINSON-PANT, A. Women's literacy and health. In: STREET, B. (Org.). *Literacy and development. Ethnographic perspectives*. Londres e Nova York: Routledge, 2001. p. 152-170.

SANJEK, R. (Org.). *Fieldnotes: the makings of Anthropology*. Ithaca e Londres: Cornell University Press, 1990.

SANTOS, H. Uma avaliação do combate às desigualdades raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, A. S. A. e HUNTLEY, L. (Orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SELLTIZ, C. *et al. Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Trad. D. M. Leite. São Paulo: Edusp, 1987.

SHOTTER e GERGEN, (1989: ix, *apud*. Moita Lopes, 2002: 32),

SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUSA SANTOS, B. S. *Reinventar a democracia*. Lisboa: Gradiva, 1998.

SPRADLEY, J. P. Foreword. In: WEPPNER, R. S. (Org.). *Street ethnography*. Berverly Hill, CA: Sage, 1977. p. 13-17.

STANLEY, J. Sex and the quiet schoolgirl. In: WOODS, P.; HAMMERSLEY, M. (Orgs.). *Gender and ethnicity in schools: ethnographic accounts*. Londres e Nova York: The Open University, 1993. p. 34-48.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. (Org.) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Londres e Nova York: Longman, 1995.

_____. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the new literacy studies. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. (Orgs.). *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000.

_____. (Org.). *Literacy and development*. Ethnographic perspectives. Londres e Nova York: Routledge, 2001.

TALBOT, M. *Language and gender*. Cambridge: Polity Press, 1998.

_____. Gender stereotypes: reproduction and challenge. In: HOLMES, J.; MEYERHOFF, M. (Orgs.). *The handbook of language and gender*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishers, 2006. p. 468-486.

THOMAS, J. *Doing critical ethnography*. Newbury Park, Londres e Nova Delhi: Sage Publications, 1993.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna*. Teoria social 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.

VAN DICK, T. A. Discourse as social interaction. In: VAN DIJK, T. A. (Org.). *Discourse studies: a multidisciplinary*. Londres: Sage, 1997.

VAN LEEUVEN, T. A representação dos actores sociais. In: Pedro, E. R. (Org.). *Análise crítica do discurso: Uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

VAN MAANEN, J. *Tales of the field: on writing ethnography*. Chicago e Londres: University of Chicago Press, 1988.

VERÍSSIMO, L. F. Gigolô de palavras. In: LUFT, C. P. *Língua e liberdade: por uma nova concepção de língua materna e seu ensino*. Porto Alegre: L & PM, 1985.

VIEIRA, J. A. A identidade da mulher na modernidade. *D.E.L.T.A.* São Paulo: EDUC, v. 21, n. Especial, p. 207-238, 2005.

WALSH, C. *Gender and discourse: language and power in politics, the church and organisations*. Londres: Longman, 2001.

WHITE, P. R. R. Valoração – a linguagem da avaliação e da perspectiva. Trad. D. C. Figueiredo. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 4, n. especial, Tubarão, p. 178-205, 2004.

WODAK, R.; MEYER, M. (Orgs.) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003.

WOLFINGER, N. H. On writing fieldnotes: collection strategies and background expectancies. *Qualitative Research*. v. 2(1), Londres, Thousand Oaks e Nova Delhi: Sage, 2002. p. 85-95.

WOODS, P.; HAMMERSLEY, M. (Orgs.). *Gender and ethnicity in schools: ethnographic accounts*. Londres e Nova York: The Open University, 1993, p. 34-48.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

ANEXOS A – ENTREVISTAS

Entrevista: professora Madalena, dia 20/08/2006.

P: Que motivos levaram você à profissão de professora?

R: Eu fui levada a ser professora. Eu acredito que eu devo ter alguns aspectos positivos no exercício profissional, mas eu me sinto assim muito frustrada. Eu estou em uma altura da minha vida, faltando uns dez anos pra aposentar, e eu não estou com coragem de enfrentar isso aí. Procuro uma tábua de salvação pra mim. Não é isso que eu quero. Nunca trabalhei com escola particular. Também, nunca abriam as portas pra mim. Queria uma coisa mais organizada. Tudo aqui é o mundo de obstáculos, o mundo que eu não consigo transpor, é o salário, mas esse pra mim é mais um detalhe, mas também é importante, não tá me deixando fazer coisas assim preciosas na minha vida. Então, eu estou com 20 anos, 20 anos de carreira e o que me leva ainda a isso é a responsabilidade, é o princípio que eu fui criada, minha mãe me criou, é a luta pela sobrevivência. Eu preciso disso pra sobreviver, mas no dia-a-dia, eu sinto angústia. Às vezes, quem olha pra aula pensa que está tudo bem, mas não está, eu acho que está tudo errado na educação. Eu acho que professor não é ouvido, é escutado tudo, menos a voz do professor. Então, você trabalha, você pejeja, você faz de tudo e quando chega no final do ano... não é que eu estou querendo como prêmio o castigo do aluno, ou a reprovação do aluno. Não é isso. É que eu sinto que aquele aluno não tem como ser aprovado, mas o sistema quer que ele seja aprovado, isso dói na gente. Então, é uma série de pedrinha que a gente encontra no caminho e eu me sinto impotente diante de tudo isso. Então, você aceita do jeito que está ou então você deixa, e eu já deveria ter saído faz tempo, mas eu acho que essa acomodação é questão própria da minha vida pessoal, problema de família. O tempo foi passando e agora não sei como devo fazer. Mas você encontra muito professor que não faz nada... então é a questão da classe. A classe é muito acomodada, porque os professores deveriam fazer mais um pouquinho na sala de aula, mas eles não fazem, não fazem nem dentro do possível.

P: O que significa essa profissão (de professora) para você?

R: Uma coisa extremamente importante, ensinar, é educar, é formar personalidade, mas eu estou em um país, nunca viajei, nunca fui em outros países, às vezes também a educação de outros países esteja assim, mas eu não acredito que esteja num nível tão baixo, pelo menos na minha cabeça. E aí eu penso, uma coisa tão importante, no nosso país, não é importante, é mais importante o bombeiro pra apagar o fogo. Eu sei que ele também é importante. Ele tá ali com a mangueira, fazendo o mesmo que a gente, mas a gente que tá formando personalidade, a gente tá formando o pró e o contra dos valores. Veja a importância da minha aflição, mas, infelizmente, quem domina o sistema não está vendo e a gente fica, como se diz, sufocada.

P: O que as alunas e os alunos representam para você?

R: Eu não sei, pra mim é complicado porque eu quero ofertar alguma coisa pra eles, aí eu sou muito séria, muito severa, muito rígida. Eu acho que eu já faço isso porque foi a maneira que aprendi, eu não sei misturar amizade com... acho que é da própria natureza mesmo. Então, os alunos, às vezes, eu olho pra eles e penso: o que vai ser desses alunos com um nível assim? O que serão no futuro? Será que alguns desses aqui vai correr atrás do futuro? Correr atrás... pra ser alguém. Também, não sei se estou sendo muito pessimista, estou olhando para o lado negativo. Isso é escola pública. Na escola particular, existem muitas que eu conheço que o papai falou, o filho passou, mas também existe escolas sérias, ou seja, escola que o pai paga para o menino aprender. Como a gente sabe, quem tem o domínio da escola é a elite, que está na escola particular, que estuda muito, não tem medo do livro, da leitura, de debruçar nos estudos. Então, eu acho a educação pública desse país uma mesmice. Se não é uma mesmice está abrindo demais, não tá fazendo com que o aluno estude. Eu vejo tudo muito fácil pro aluno.

P: Qual a sua posição em relação à avaliação proposta pela escola e conduzida por você na sala de aula?

R: A avaliação é contínua, somativa. Não está totalmente errada, mas acho que, de primeiro, eu dava muita oportunidade pros alunos, então se a gente fazia três provas valendo 5,0, eu dividia aquilo por três e dava mais algum trabalho. Eu era do tipo de professora que dava muita atividade. Essa avaliação de agora, somativa, eu sinto que a gente dá muita liberdade pra tá fazendo as coisas, eu acho que a somativa é muita coisa. É uma avaliação que, infelizmente faz o aluno estudar pouco. No meu tempo, mesmo com muitas provas, o aluno estudava mais, interessava mais. Agora, parece que a somativa é mesmo assim, o aluno não alcança média, mas ele sabe que não precisa se preocupar, ele sabe que vai passar.

P: Como você prepara as aulas?

R: Pra preparação a gente tem o livro didático, mas eu penso em outras coisas quando eu quero complementar. Eu não agüento mais o livro adotado, mas eles já adotam esse livro por três anos. Aí em 2004, o professor teve a oportunidade de escolher outro livro e tudo - eu não tava na ocasião -. Escolhemos um outro livro diferente pra mudar, e o MEC manda o mesmo livro, igual ao anterior. Isso é a angústia. Então, é esse tipo de coisa que vai desestimulando. Há oportunidade pra gente mudar, a gente quer mudar.

P: Que significado tem para você as atividades propostas, às alunas e aos alunos, na sala de aula?

R: Eu espero que eles possam ler melhor, interpretar, o que é muito difícil para eles. Eu quero que os alunos saibam mais. Agora, a minha matéria é isso: ensinar a escrever o português razoável, né? Eles têm dificuldade de trabalhar com o texto? Geralmente tem.

P: Como você se posiciona em relação à utilização do livro didático na sala de aula?

R: Eu não agüento mais o livro adotado, mas eles já adotam esse livro por três anos. Aí em 2004, o professor teve a oportunidade de escolher outro livro e tudo - eu não tava na ocasião -. Escolhemos um outro livro diferente pra mudar, e o MEC manda o mesmo livro, anterior. Isso é a angústia. Então, é esse tipo de coisa que vai desestimulando. Você chega em casa e não tem material e você vai exigir do aluno e o aluno fala: eu não tenho dinheiro e nem tempo, eu não tenho isso, eu não tenho aquilo. Não adianta ficar fazendo uma coisa muito bonita. Há oportunidade para a gente mudar, a gente quer mudar.

P: Com relação à participação da aluna e do aluno na sala de aula, o que você tem a dizer?

R: Com a menina parece que você alcança um pouco mais, os meninos são acomodados, são relaxados de natureza. Por exemplo, com todos os meninos que estou trabalhando, são poucos, às vezes você trabalha com 10, 15, mas tem só um que te surpreende. O resto é no oba-oba, na conversa. As meninas que são mais voltadas para suas tarefas.

P: No que se refere às atividades da sala de aula, como você vê a atuação de meninas e meninos? E como você lida com isso?

R: Eu percebo mais empenho do lado das meninas, e eles não. Eu noto isso, é um elemento complicador. Eu estou até com problema pra lidar com isso. Como eu te falei, tem sete anos que eu estou aqui, né? Então, agora é que estou tentando vê o que posso fazer.

P: Como você define sua participação na sala de aula.

R: Acho que o meu estado de espírito, eu não invisto em mim. Da forma que eu estou desempenhando, eu me vejo como regular. Não era bem isso que eu queria, eu não queria estar aqui, eu não queria me sentir assim. Então, você sofre, pois você é ser humano. Eu penso que a sala de aula sente o mesmo que estou sentindo, você vai mascarando, a vida é um teatro, para você conseguir ir vivendo as 24h por dia, eu não sei, o momento que estou passando, eu vejo minha situação. Eu sou uma profissional responsável, mas tá tudo muito longe para eu alcançar os meus objetivos, eu sou responsável, eu quero alcançar alguma coisa, mas escorrega daqui, escorrega dali... Fazer uma coisa sem gosto é horrível, né? E eu estou fazendo. Eu vejo colegas que faltam,

que não importam e aí as aulas ficam soltas, os alunos ficam soltos. Eu não quero isso para mim, mas a única profissão que tenho é a de professora.

Entrevista: professora Rosa, dia 19/08/2006.

P: Que motivos levaram você a se tornar professora?

R: Olha, em casa, meu pai queria que eu fosse médica, era o sonho do meu pai que eu fosse oftalmologista. Eu prestei vestibular para medicina, passei na primeira fase, mas na segunda fase tomei pau, como diz os meninos, né? Tomei bomba, tirei zero. Aí, eu fui repensar o que eu queria, o que eu, Rosa, queria e não o meu pai, e desde de pequena eu escrevia nas paredes, rabiscava tudo, eu sempre pensava em ser professora, mas meu pai tinha essa outra opção pra mim, mas depois, desde que eu fiz esse primeiro vestibular, eu vi que não era a minha, mesmo porque, um dia, eu fui fazer uma aula prática e quando vi um cadáver, eu desmaiei. Eu não suporto, eu não tenho estrutura, nem física, nem mental. Então, eu fui novamente no outro ano para prestar vestibular e eu falei: “eu não vou prestar vestibular para medicina, porque eu não gosto disso. Então, eu vou prestar para pedagogia”. Prestei, passei direto, muito bem colocada e quando eu falei pra meu pai que tinha passado no vestibular, ele ficou doido, soltou foguete, pensando que era pra medicina. Aí, eu falei: “vou ser médica, sim, só que não de corpos mas de mente. Ele me disse: “ah, você vai ser psiquiatra?” “Não, vou ser professora”. Ele gostou, não brigou. Até hoje eu me emociono contando isso.

P: O que significa essa profissão para você?

R: Pra mim é vida, é desenvolvimento, é tudo, se eu não fosse professora, eu seria infeliz. Ser professora pra mim é como se eu tivesse achado minha estrutura como ser humano, meu ser. Eu gosto de ser professora, eu adoro ser professora. Quando eu estou em sala de aula, eu tenho uma vontade de ensinar, eu não me omito em passar o conhecimento que eu aprendi, que eu adquiri; ser professor pra mim é tudo, é vida, vida, vida, vida.

P: O que as alunas e os alunos representam para você?

R: Um futuro. Ah, se eu pudesse arrancar da minha cabeça e colocar tudo na cabeça deles eu faria isso! Eu tento, eu tento passar o que eu sei para eles, tento ser amiga, mas só que tem hora é um esforço em vão, eu não sei o que está acontecendo com o mundo que os nossos alunos estão se dispersando. Não sei se são os métodos que a gente usa hoje que ainda são ultrapassados; eu acho que são, porque por mais que a gente fala como professor, traz para a sala de aula o conhecimento para tá ajudando um aluno seguir o caminho, né, eu acho que ainda têm métodos ultrapassados. Eu vejo da seguinte forma: no mundo, as coisas acontecem tão rápido, mas a gente não consegue acompanhar esse crescimento todo; os jovens conseguem, eles estão a mil anos luz na nossa frente, nós é que somos ultrapassados. Nós, professores, nós somos um ranço no tradicionalismo. Eu tenho tentado jogar esse tradicionalismo fora, mas às vezes eu penso que seria melhor voltarmos ao tradicionalismo, porque antigamente a gente aprendia as coisas de uma forma mais contundente, né, e hoje você tenta passar de uma forma mais amena, mas parece que não está dando resultado. Então, eu penso: vou voltar ao tradicional, você escuta e eu falo, você grava, porque você tem que aprender dessa forma. Mas não tá desse jeito e a escola hoje, por mais que ela se diz preparada, ela não está preparada pra ensinar de outro jeito, nem do lado humano nem do lado material, pois a tecnologia hoje nos coloca um empecilho muito grande. E, além disso, quantos alunos não chegam pra você com problemas seríssimos de casa e você tem que parar o conteúdo para ouvir aquela aluna. Aí, você não passa a ser mais o professor, você passa a ser ou a mãe ou o pai ou psicólogo. Então, professor não é mais professor, ele é muita coisa e ao mesmo tempo quase que nada. Então, eu me pergunto onde é que está nossa profissão? Onde é que está aquela questão do conhecimento que temos que passar para o aluno e que conhecimento é esse que a gente tem que passar? Todo mundo fala, as leis falam, os PCNS falam que a gente tem que formar cidadãos, que cidadão é esse com esse mundo que tá aí fora? Como eu professora de língua portuguesa, Rosa, vou resolver os problemas que estão lá fora? A sedução que tem lá fora é maior do que a que eu tenho aqui dentro. O aluno hoje ele não se preocupa em ouvir o que eu estou falando. Ele está preocupado com a

roupa que ele vai usar, com o celular que ele está usando, com as mensagens que ele está recebendo, com o computador que ele tem para brincar, com a droga, porque tem alunos aqui que eles dormem na cadeira que babam, ele não está te ouvindo, não está ligado no que você está falando, ele deita no chão. Tinha um aluno que trazia jornal e furrava o chão e deitava. Fazer o que? Você vai conversar com o aluno? Ele está dopado. Como vai ser professor diante disso?

P: Qual a sua posição em relação à avaliação proposta pela escola e conduzida por você na sala de aula?

R: A gente tem que transformar tudo aquilo que o aluno faz ou não faz em nota. Eu sei que a gente tem condições de avaliar esse aluno fora desse número. Mas a transformação disso aí em números é muito tradicional. Aí, o professor luta pra sair do tradicionalismo por um lado, mas ele escorrega e cai no tradicionalismo porque pra ele o aluno é apenas um número.

P: Como você prepara suas aulas?

R: Olha, eu tenho todo um cuidado para prepará-las. Se eu for entrar na sala de aula e não preparar alguma coisa, eu me sinto perdida lá dentro. Todo final de semana, eu sento pra fazer o plano de aula da semana; eu não gosto de fazer por mês nem bimestres, porque muitas das coisas mudam, às vezes você chega na sala de aula e as coisas tendem a ir para o outro lado e então temos que nos adaptar. Tem professor que tem que dar aquela aula que ele planejou e pronto. Não, eu não tenho esse desespero, não. Eu sei que tenho minha consciência da minha parte ali, mas se tá na hora de discutir outra coisa, a gente vai discutir também. Por que não? Eu acho que o conteúdo tem que tá na ponta da língua do professor, ele tem que tá preparado, ele não pode entrar na sala de aula sem um prévio conhecimento do que ele vai colocar ali pro aluno senão as coisas embolam assim de uma forma cruel. Então, eu acho que o professor tem que estar preparado com o conteúdo. Sala de aula não é brincadeira, não.

P: Que significado tem pra você as atividades propostas, às alunas e aos alunos, na sala de aula?

R: Olha, o objetivo maior é que o aluno aprenda e possa tá usando isso aí. Eu gosto muito de tá mostrando para eles como é que eles vão está usando isso no dia a dia, por exemplo, se eu estou falando com concordância verbal, eu vou estar sempre mostrando para eles o que você precisa estar aprendendo com concordância verbal porque a concordância verbal vai te mostrar como é que você deve falar com as pessoas corretamente; sujeito e o verbo têm que estar sempre acompanhando um ao outro, você não pode falar nós vai, porque você não pode falar assim, porque você está fora da norma gramatical, está fora porque está falando errado. Então, você não deve falar errado porque lá fora exige que a gente fale corretamente. Então, você tem que falar dentro dos padrões.

P: Como você se posiciona em relação à utilização do livro didático?

R: Eu acho ele [livro didático] importante, não que ele tenha que ser devorado, de cima em baixo, o livro didático é necessário na medida em que você sabe usá-lo; ele é importante na medida em que você sabe trabalhar com ele, ele é um parceiro nessa questão aí, agora dele ser o único instrumento de você trabalhar não, nós temos vários outros mecanismos na sala de aula.

P: Com relação à participação da aluna e do aluno, o que você tem a dizer?

R: Eu percebo que são poucos os meninos que se desenvolvem; as meninas hoje são muito mais ativas, são mais preocupadas em aprender, muito mais, elas estudam mais; os meninos não questionam muito, já as meninas elas questionam mais que os meninos; as meninas são mais ativas em relação às coisas que acontecem na sala de aula, os meninos, não, eles aceitam.

P: No que diz respeito às atividades da sala de aula, como você vê a atuação de alunas e de alunos? E com você lida com isso?

R: As meninas terminam as atividades mais rápido, elas não enrolam; os meninos, eles enrolam. Os meninos se negam a fazer, eles copiam das meninas; não são muito comprometidos. As meninas entregam tudo arrumadinho com flor e os meninos entregam numa folha suja e amassada. E eu acho que, até porque o homem é mais liberto socialmente, ele é mais levado à rua com mais

facilidade. As mulheres ainda são mais quietas nesse sentido de irem para a rua, de se aventurar nas coisas que a gente acha errado, né?

Nas 5ª e 6ª séries tem mais meninos, muito mais, e é onde a gente tá tendo mais problema. A disciplina tá terrível porque a gente não tá dando conta de controlar os meninos. Eles estão insuportáveis; eles chutam, eles rebentam portas, eles gritam, eles agridem, entende? Coisas que a gente não tinha aqui na escola antes deles entrarem. As meninas brigavam, mas não é com essa violência que está aqui hoje, não. Eu desconheço isso que está acontecendo aqui hoje. A entrada dos meninos deu uma visão diferente para a escola. E o pior é que não foi a escola que fez essa opção, quem fez essa opção foi a secretaria de educação, né? Nós não optamos em nada, aliás nós nunca somos ouvidos, nunca. Foi uma determinação da secretaria. Então, é uma norma que vem lá de cima e, como sempre, a gente tem que acatar, como sempre, né? Tudo que existe na educação, as normas, as leis, vem de cima para baixo e a gente só faz acatar. Nós, professores, não gostaríamos que tivesse meninos aqui; no Ensino Fundamental, não. E o que está acontecendo é o que a gente temia. Até esses meninos adaptarem às normas, à convivência de uma escola que antes era só para meninas...! E a gente encontra tanta dificuldade porque a gente tá trabalhando tanto tempo com meninas e, de repente, chegam meninos. Mas nós não tivemos tempo de preparar, entendeu? Os meninos são mais difíceis de trabalhar do que as meninas, muito mais.

P: Como você define a sua atuação na sala de aula?

R: Minha atuação ainda não é o ideal, muita coisa eu tenho que aprender e muito eu tenho que ensinar. A gente ensina e a gente aprende muito com esses meninos, né? Cada aluno que chega com seus problemas, ele traz alguma coisa nova pra você, então você começa a jogar fora algumas coisas que você usava antes e eu sou muito crítica em relação a mim mesma, eu sou crítica em relação ao que faço e eu quero melhorar, eu quero melhorar cada vez mais, agora eu me defino como uma pessoa que, que ainda está em fase de aprendizagem. Eu sou muito protetora dos meus alunos, não só como professora, mas como amiga deles. Eu me vejo mais amiga dos alunos do que como professora. Muitas vezes, essa questão de ser professora fica de lado, entendeu? Tanto é que eles confiam muito em mim, eles passam pra mim problemas deles, que eles nunca passam pra mãe e eu me sinto como um ser humano, né? Nessa hora, eu me sinto um ser humano, me sinto útil, me sinto útil. Vejo que o conhecimento, a gramática, o conteúdo do livro didático, às vezes, fica de lado. Mas o conhecimento da vida, eu acho que consigo passar pra eles. Eu sou protetora, sou sim, não gosto que ninguém fale mal de meus alunos. Se tiver que falar, falo eu mesma, mas chamo a atenção no momento que tem que ser chamada a atenção.

Entrevista: professora Carmem, dia 17/08/2006.

P: Que motivos levaram você a se tornar professora?

R: O desejo de aprender a ensinar. Eu tinha uma pequena confecção que estava até indo bem, mas, um dia, eu olhei pras máquinas e pensei: não, meu lugar não é este, não.

P: O que significa essa profissão (de professora) para você?

R: Pra mim significa responsabilidade, estudo intensivo, respeito ao próximo.

P: O que as alunas e os alunos representam para você?

R: Para mim vida, satisfação. Apesar de trabalhar com educação infantil e agora trabalhar paralelamente com adolescente porque eu também sou professora do município e trabalho também na rede particular com educação infantil, então eu observo as fases do ser humano. Eu procuro entender e transmitir valores, mesmo porque eu sei que, pela nossa sociedade ser capitalista, eles necessitam do abraço do pai ou da mãe, que não acontece em casa por falta de tempo, por falta de às vezes até mesmo da religião que está voltada à família ao amor, à troca de experiência, o contato corporal físico que não é só a criança que precisa no meu ponto de vista, o adolescente principalmente, o adulto. É bom que você ouça todas manhãs um bom dia. É bom que você quando coloca uma roupa diferente, sua colega observa que você está diferente. Faz bem pro ser humano, né?

P: O que você acha da proposta de avaliação adotada pela escola e conduzida por você na sala de aula?

R: Eu acho uma proposta legal porque nós temos aí 2 pontos do projeto onde é trabalhado de forma coletiva com todas as turmas da escola e todos trabalham em cima de um mesmo contexto. Isso aí provoca o que? A integração, a interação entre aluno e professor e professor e aluno. E é essa avaliação, você coloca... no caso que pude entender é que eu posso dar uma prova valendo 5,0, projeto, 2,0, trabalho, 2,0 e participação, 1,0. Então, é uma forma de está resgatando os valores porque às vezes o aluno, ele é um aluno assíduo, mas se ele falta por alguma coisa, alguma justificativa, tem como ele rever. Através desse processo que a escola é, trabalha, tem como o aluno rever essas faltas e continuar sem ter prejuízo.

P: Como você prepara suas aulas?

R: Eu tenho um planejamento diário. Eu procuro trabalhar o conteúdo, né? Eu trabalho dentro dos conteúdos que nós temos aqui na escola através do projeto político pedagógico e eu preparo as minhas aulas diárias, mesmo porque acontece às vezes de eu como professora planejar uma aula e a turma por questão de clima, ou por questão de temperatura, às vezes você coloca uma atividade, tem que recolher ou então você planeja duas ou três pra que, no momento, aconteça uma, porque o ser humano ele está em mudança de atitudes, de hábitos diariamente. Aqui no IEG tem pouco tempo que eu estou dando aula, mas nas escolas em que costumo trabalhar assim com mais, em que eu tenha mais tempo pra organizar, conheço direitinho o funcionamento, eu uso aula de vídeo, eu uso retro-projetor, eu uso quadro-giz, aulas explicativas, expositivas, pesquisas porque tem escolas que nós contamos com a biblioteca funcionando no período de aula, então eu pego alguma... aí a gente coleta algumas revista, igual quando a gente trabalha figuras de linguagem, a gente pode tá pedindo pra eles encontrarem nas revistas, jornais.

P: Que significado tem pra você as atividades propostas, às alunas e aos alunos, na sala de aula?

R: Eu quero que os alunos que eles adquiram conhecimento do conteúdo. Eu quero também ver até aonde eles têm, qual a bagagem cultural que eles têm e eu gosto também de tá avaliando aí a forma em que eles socializam, que eles escrevem, né, porque como eu trabalho Língua Portuguesa é muito importante, no meu ponto de vista, tá salientando as concordâncias de frases e é nesse sentido. Eu quero averiguar o conteúdo, se realmente eles estão entendendo e respeitar o ponto de vista porque aquela forma tradicional de achar que só o que eu penso, só a minha interpretação é correta isso aí não existe. Um assunto pode ser interpretado de várias maneiras desde que ele não fuja do contexto.

P: Como você se posiciona em relação à utilização do livro didático na sala de aula?

R: Eu acho positivo o livro didático. É... Mas eu procuro trazer algo para estar catalogando no dia-a-dia, pra estar incorporando. Mas eu acho positivo o livro didático porque é, ainda mais agora que o Governo Federal doou para os alunos, porque o aluno de escola pública não tinha acesso a esse livro, quando a gente fala de Ensino Médio nós sabemos que os livros estão mais caros. Então, essa proposta do Governo foi muito benéfica. É um jeito que você, que o professor tem de promover o aprendizado no aluno, uma aula centrada. Ele presta atenção, ele acompanha, ele pode levar os textos pra casa, tá pesquisando, tá analisando com mais clareza, tendo o material em mão.

P: Com relação à participação da aluna e do aluno na sala de aula, o que você tem a dizer?

R: Eu acredito que cada vez mais a participação da mulher tá ativa. Isso é importante, isso é muito bom pra nós e pra mim, é de igual pra igual, né, não tem mais aquele rótulo. Às vezes que eu trabalhei com eles contos do Ivan Jeff, que relata problema da adolescência, trabalhamos orientação sexual, ética e saúde. Então, eu pude perceber que elas falam em uma linguagem aberta, em linguagem popular, sem constrangimentos. A mulher ela é mais ativa, ela é mais ativa na percepção, na participação, nas arguições. Ela procura sempre estar liderando. Ela procura liderança de qualquer forma. O menino, mesmo quando tem domínio do conteúdo, ele tem dificuldade pra expressar. A mulher por ser uma característica, acredito que nata, ela tem facilidade de eloquência. Com isso aí ela sai na frente. Isso eu percebo na sala de aula. Com isso eu não estou

dizendo que eles são menos inteligentes, eu digo que a mulher ela é mais, ela é mais, ela comunica com mais facilidade. Ela tem mais facilidade de tá entendendo os conteúdos, por exemplo, às vezes, eu tô explicando um conteúdo, ela conversa com a colega, aí eu vou e faço a pergunta do conteúdo, ela sabe me responder. O aluno se eu estou explicando e ele tá conversando, eu procuro: “Fulano, o que eu falei aqui? “O que, professora? Eu não sei”. Então, observa-se que a mulher leva vantagem nisso aí. Ela consegue fazer duas ou três atividades ao mesmo tempo, o que atrapalha, às vezes, o rendimento da sala de aula, conversa e coisa e tal.

P: No que se refere às atividades da sala de aula, como você vê a atuação de meninos e meninas? E como você lida com isso?

R: Olha, há diferenças nesse sentido. As meninas, por características natas, elas são mais detalhistas. Elas procuram uma forma bonita de transmitir o conteúdo, não fazem rasuras. Elas gostam mais de falar de coisas de amor. Então, com isso, o trabalho, as atividades da menina é mais organizado, os cadernos são mais organizados. Têm meninos que executam as atividades de forma clara, mas com mais ênfase o trabalho das meninas. Os meninos parecem-me que eles, eu não sei se porque são meninos, a condição motora deles é diferente, às vezes, das meninas. As meninas é coraçãozinho, estrelinha; se errou, rasgam, passam tudo a limpo. Os meninos são mais rápidos. Eles agem mais no impulso. Eu até falo na sala de aula assim: “Pensem como as meninas é ajam como os meninos”, pra estar tentando equilibrar a turma. Por exemplo: se estou ministrando aula, aí a Coordenação chama na porta: “Marcos, sua mãe está te chamando”. Ele vai rapidinho, resolve o problema e vem pra sala de aula. Se a coordenação vem e fala: “Maria, sua mãe está querendo falar com você na Coordenação”. Ela levanta da cadeira, passa na mesa da colega, vai na outra, pega o lápis ou a caneta e depois passa no banheiro, olha no cabelo, dá um retoque no batom e aí depois que ela vai falar com a mãe e aí o tempo que ela leva para chegar na sala de aula é maior. E pensar como a menina é estar ponderando, colocando as coisas no lugar, sendo mais detalhista, raciocinando com calma, fazendo seleção de conteúdo e idéias. Na produção de textos, os meninos eles são mais práticos, mas às vezes, as meninas enchem lingüiça. Elas falam, falam, falam, falam; e o menino não: tchau e até logo, né, uma coisa assim mais prática, mas aí é algo também que tem que ser trabalhado, entendo que a ideologia da mulher é toda diferente do homem. O homem é mais prático. Agora, em relação de domínio de conteúdo, nisso aí eles se igualam, só que na forma de expressar, às vezes, a mulher, por ela estar acreditando mais no mundo de contos de fadas, no príncipe encantado, no amor perfeito, ela consegue uma desenvoltura eficaz em relação aos meninos. Os meninos fazem também, mas só que há uma diferença nisso aí. Elas colocam mais características, com mais riquezas de detalhes. As meninas gostam de falar sobre o amor, a felicidade. Quando temos aulas de literatura, eu percebo que os meninos ficam assim agoniados quando a gente pega aqueles poetas, com exemplos de Cantigas de amor, então os meninos ficam assim que não se agüentam e elas não. Elas acham bom. Elas gostam de ser cortejadas.

P: Com você define a sua atuação na sala de aula?

R: Eu tenho muito que melhorar. Por causa disso, eu voltei para a sala de aula porque eu quero estar buscando conhecimentos novos para estar transmitindo para o alunado e eu acho que é por aí, mas eu procuro fazer com responsabilidade, respeitando os limites sociais, policiando a linguagem porque o adolescente tem toda uma comunicação diferente. Então, como é Língua Portuguesa, eu chegar com muitos recursos estilísticos, gramática dissertativa e normativa fica enfadonho pro alunado, então eu acredito que tenho que ter sempre um jogo de cintura. Não jamais deixar parar o conhecimento, estar sempre inovando, buscando, pesquisando.

Entrevista: professora Bruna, dia 27/08/2006.

P: Que motivos levaram você a se tornar professora?

R: Desde o Ensino Médio, lá atrás, quando terminei o Ensino Fundamental, eu pensei em um monte de cursos técnicos que combinassem comigo, patologia, enfermagem... e, aí, eu pensei Magistério. Era o que que combina mais. Então, foi nesse sentido que eu escolhi o Magistério. Aí, fazendo ali os três anos do Ensino Médio, no final no último ano, eu já estava trabalhando porque

eu precisava ganhar um dinheirinho, comecei a trabalhar com o maternal, jardim I, jardim II, e de lá para cá... Depois, eu fiz letras, aí depois de uns dois, três anos eu já prestei o concurso para o Estado, né? Isso já tem doze anos.

P: O que significa essa profissão para você?

R: É difícil responder isso, né? Acho que isso é questão do jeito de ser de cada pessoa, um jeito de eu tá mostrando algo, compartilhando aquilo que eu sei ou aprendendo mais. Compartilhar é importante, compartilhar o conhecimento, as coisas simples da vida, acho que é por aí.

P: O que as alunas e os alunos representam para você?

R: Muita coisa, porque essa profissão não tem como separar, você vai para casa, não tem como esquecer. (...) Então, ser professora é 24 horas pensando nos alunos. Eles significam minha vida, porque todo tempo eu tô pensando 'o que eu posso fazer? O que que eu posso melhorar? Acho que eu errei naquele ponto. Acho que eu devia ter feito assim ou de outra forma'. A mente não pára, é final de semana, é férias.

P: O que você acha da proposta de avaliação adotada pela escola e conduzida por você na sala de aula?

R: Agora, não tem mais aquela coisa de só uma prova no final dos semestres. Então, a gente tem várias atividades, a começar pelo que nós estávamos falando na semana passada a questão do projeto, né? Tem o projeto maior onde todo mundo está inserido, todo mundo trabalha para alcançar o objetivo, mas tem também a avaliação com a nota A gente precisa enumerar, precisa daquela nomenclatura e aí nós temos a prova que vale 5,0. Nós temos o projeto que vale 2 pontos, temos as atividades de todos os dias, porque, no caso, todos os dias os alunos têm atividades pra casa, na sala, uma pesquisa. Então, eu reúno tudo isso e olho no final do bimestre e aí eu dou ali um ponto para todas as atividades e tem também o trabalho em grupo, que, no caso, agora nós estamos fazendo análise literária. Aí, eu divido a sala em grupos, cada grupo lê um livro e a gente apresenta e apresenta o trabalho. Então, eu acredito assim que a gente tem procurado avaliar de maneira global; o aluno na medida em que ele está sendo avaliado, ele tá aprendendo, e o professor também está avaliando a própria maneira de trabalhar. O processo ensino-aprendizagem tem falhas, com certeza tem falhas, mas a gente tem procurado avaliar o processo avaliativo como sendo um processo reflexivo, refletindo sobre o que o aluno aprendeu e o que não aprendeu e sobre a própria prática, essa é a minha visão. Ah, nós temos também a recuperação paralela, que acontece no final do bimestre, mas só tem direito de fazer a prova que vale 6,0 nessa recuperação, o, o aluno que tiver feito todas as atividades do bimestre. Se ele não fez uma, ele não tem o direito à recuperação, pois acaba sendo um tipo de punição.

P: Como que você prepara suas aulas?

R: Nós temos no início do ano o plano de curso que você vai fazer o levantamento do conteúdo, levantamento de obras literárias, tudo o que vai trabalhar no ano todo. Mas também, ao longo do ano, tem o meu caderninho. Eu já conheço a turma, o que que eu vou fazer, como é que eu vou montar, o que é que eu posso fazer. Então, tem lá um conteúdo, romantismo, por exemplo, que é o que nós estamos trabalhando, eu vou definindo o que eu posso fazer aqui em cima disso, o que quero alcançar e aí eu vou buscar na internet informações, filmes. Então, semanalmente, eu estou ali fazendo meu planejamento. Quanto a material, o básico mesmo é o livro didático, mas, quando eu quero o extra, tem a opção dos alunos xerocarem ou eu fazer aqui mimeografado na escola. E retro-projetor, quando necessário, eu uso. Temos duas salas de vídeo. A sala de informática não dá pra usar, porque ela teve problema, ela tá parada por causa da estrutura do prédio.

P: Que significado tem pra você as atividades propostas às alunas e aos alunos na sala de aula?

R: Além da proposta geral que é ter uma base curricular mínima, né, um conteúdo mínimo, tem essa questão de compartilhar o conhecimento, né, o que eu aprendi, o que eu vivi, o que eu posso estar mostrando. Esse compartilhar de conhecimento é importante, poder estar compartilhando com eles, porque tanto eu aprendo com eles quanto eles comigo.

P: Como você se posiciona em relação à utilização do livro didático na sala de aula?

R: Livro didático para mim é tudo igual. Se você pegar o do segundo ano, é tudo igual. A questão gramatical uns falam mais, outro é mais resumido, mas o básico é tudo igual. Mas também não dá pra ficar sem. Então, o professor pode acrescentar mais coisas. Ele é mais pra gente tá discutindo a teoria que o aluno pode estar buscando, mas o professor precisa acrescentar mais, trazendo mais atividades, melhorando a explicação do livro, trazendo mais exemplos, porque às vezes o exemplo do livro é insuficiente para tirar a dúvida do aluno.

P: Com relação à participação da aluna e do aluno na sala de aula, o que você tem a dizer?

R: Bom, se comparar, por exemplo, que à tarde só tinha meninas até pouco tempo atrás, o colégio antigamente era só menino, as meninas enlouqueceram. Elas ficam eufóricas com a presença dos meninos. O colégio ficou 13 anos só com mulheres, mas acho que uma questão de aceitação. Mas em relação à participação, pra mim, é a mesma coisa, se bem que os meninos preferem a área de exatas e as meninas estão mais voltadas para a área de humanas. Isso não significa que elas sejam excelentes em língua portuguesa, mas elas se identificam mais.

P: No que diz respeito às atividades da sala de aula, como você vê a atuação de alunas e de alunos? E como você lida com isso?

R: As meninas fazem mais do que os meninos e os meninos copiam mais, eles ficam ali com preguiça, mas copiam. Você vê, eles são cara de pau, você está na sala e propõe “Vamos fazer atividades!”. Eles ficam conversando, vendo o boné do outro... As meninas capricham mais. Elas se preocupam mais, com certeza, com a letra, com a estética, vêem se está bonito ou não, bem apresentável; as meninas preocupam mais com isso. Também, eu não posso falar que pra ter o bonito tem que ter o feio, porque isso é uma característica das meninas, ter uma letrinha mais redondinha, mais detalhada e os meninos é uma letra mais firme, mais jogada, não tem como não ser uma característica do homem, não tem como. Não é que o trabalho dele tá desleixado, mas aí nós temos uma salvação, o computador. Hoje em dia está tudo digitado, mas eu falo que pode fazer tanto manuscrito quanto digitado, mas eu falo que tem normas da ABNT, nós temos normas que precisam ser cobrados, nós cobramos aqui. Esse problema de letra que eu não entendo, algumas vezes eu consigo resolver com o computador, a informática.

P: Como você define sua participação na sala de aula?

R: Eu procuro ser amiga, mais do que autoridade máxima da sala, mas nem sempre esse ser amiga, os alunos enxergam dessa maneira. Muitas vezes, eles acham que sou rígida, certinha, marcou a data, tem que cumprir, mas eu procuro ser amiga, falar no nível de uma linguagem, descer ao máximo à compreensão do aluno, procuro exemplo da vivência deles, exemplos simples; minha postura é assim: alguém que compartilha o conhecimento, igual na semana passada, a gente tava falando de análise morfológica e sintaxe e aparecem nomes assim tão complicados! O que é *objeto*? Por exemplo, *objeto*, eu penso em uma *caneta*. São nomes que, ao invés de compartilhar o objetivo, parece que complica. Aí, eu vou falar: *objeto* é a mesma coisa que complemento. Então, falamos complemento verbal ao invés de *objeto*; o nome fica mais fácil. Eu procuro me comportar assim, de maneira mais amiga, ensinando e aprendendo com os alunos.

Entrevista: professora Selma, dia 11/4/2006.

P: Que motivos levaram você a se tornar professora?

R: Eu gostava da profissão, sempre admirei, mas, no momento em que eu passei a ser professora, eu não posso dizer assim que eu tivesse um motivo que tivesse me levado a escolher a profissão, porque..., eh, eu prestei o vestibular para o curso de letras sem pensar que eu fosse decidir pela carreira de professora e sem pensar nem que eu fosse gostar do curso. Aí, eu comecei a fazer o curso, gostei muito e antes da metade do curso aí, sim, eu já tinha decidido que, que era isso que eu gostaria de fazer, eh..., durante o curso eu já tinha começado a, a dar aula e aí eu fui, cada vez mais, me interessando e me apaixonando pela atividade e aí, eh, o motivo principal é a possibilidade de criação, de, de relação com as outras pessoas, de, de contribuir na formação de outras pessoas.

P: E o que significa essa profissão pra você?

R: Pra mim, eh, tem um significado de realização pessoal muito grande, eu me sinto pessoalmente realizada ao exercer essa atividade. Me, me satisfaz. Então tem esse, essa parte do significado, que é o sentido da realização pessoal, né? Eh..., porque pode parecer presunção ou, ou algum tipo de pretensão, mas eu sempre tenho a sensação que eu estou, eh, plantando alguma coisa de, de bom, que eu tô contribuindo com alguma coisa de bom. E..., eu sempre fico pensando no quanto essa profissão é desvalorizada e no quanto ela tem importância, eh, na formação das pessoas. Então, eu senti isso pra mim, o significado dessa profissão pra mim, eh, é esse. É o da, da contribuição na, na melhoria da, da pessoa, da sociedade, dos leitores...

P: O que as alunas e os alunos representam pra você?

R: Eles são a parte mais importante. Tudo que eu mais gosto nessa profissão é da relação com alunos. Pra mim eles são a razão de ser. Se não fosse por eles não, não faria sentido. Então, eh, tudo que eu penso de preparação de aula, de, de reflexão, de condução... o tempo todo. E é uma coisa assim, que o tempo todo que, que eu acho que você sabe também, que às vezes a gente tá assim: período de férias, você vê alguma coisa, pensa em como isso pode dar um, um trabalho legal com eles. Então é..., é uma atividade muito voltada pra eles, pra, pro interesse deles, pra provocar o interesse deles, pra provocar o crescimento na vida deles. Então, pra mim, eles são a parte fundamental.

P: O que você acha da proposta de avaliação adotada pela escola e conduzida por você na sala de aula?

R: Nós trabalhamos com essa proposta de avaliação procurando favorecer o acesso à qualidade, procurando quantificar o menos possível. Até hoje, eu não encontrei uma proposta que permita tanta reflexão, tanta discussão, tanta possibilidade de considerar variantes diversas em relação à produção e à formação do aluno como a desta escola. No meu caso e de vários outros professores, a gente procura afastar da avaliação convencional, tradicional.

P: Como você prepara suas aulas?

R: Eh..., muito da preparação da aula surge das necessidades e dos interesses que os alunos vão demonstrando à medida que as aulas vão acontecendo. Lógico que pra começar o ano não, não é bem assim, né? Aí, eh, a gente começa, eu começo pensando na proposta que a gente tem no planejamento que é feito pra série, naquele ano, mas, mesmo tendo esse parâmetro do, do plano de curso, o interesse do, do aluno tá sempre na, na minha cabeça. Eu tô sempre pensando em preparar uma aula que seja interessante pra eles, e aí, eh, se pra preparar uma aula que seja interessante for necessário pensar em recursos um pouco diferentes que a gente tenha como filme e outras tecnologias, é o que faço. Eh..., mas a aula sempre conta com um, um texto que, que gera alguma discussão, que promove algum interesse deles, e, e as atividades vão surgindo em decorrência disso, né? Trabalho com jornal, revista. Muitas atividades ficam por conta do, do projeto interdisciplinar História/Português, dos próprios textos de História que eles têm que estudar, tem que ler, do próprio livro didático de História, dos livros literários que são trabalhados nesse projeto interdisciplinar... Então, por exemplo, eu tô trabalhando com, nós vamos trabalhar com o livro da Lígia Bojunga, *Retratos de Carolina*. Então, antes de começar com o livro nós pegamos alguns textos, eh, que são retratos, né? Então tem Auto-retrato do Graciliano Ramos, Auto-retrato da Cecília Meireles, eh..., dois retratos que o José Paulo Paes compõe, um do pai e outro da mãe... Então é como se fosse uma tentativa de sensibilização pra chegar no livro, né? E, aí, eh, e esse trabalho normalmente ele é discutido e é abordado por mim e também pela professora de História, que trabalha com os livros literários.

P: Que significado tem pra você as atividades propostas às alunas e aos alunos na sala de aula?

R: Quando são essas atividades de leitura de textos literários, poemas, narrativas ou, eh, textos de jornal, né, seja lá de que tipo for, tirinha, charge, notícia de jornal, artigo de opinião, né, pra mim, o significado dessas atividades todas de leitura, de discussão, de compreensão, é de, de formação do

leitor, de formação do cidadão, de ampliação da visão de mundo, de, de reconstrução de cada, de cada sujeito que tá ali presente. Aí, tem os momentos em que, eh, eu trabalho também aspectos mais específicos da, da linguagem, aspectos mais lingüísticos mesmo.

P: Como você se posiciona em relação à utilização do livro didático na sala de aula?

R: Eu já vivi as duas experiências, apesar de aqui na escola nunca ter trabalhado com o livro didático. Eh..., numa outra escola que eu trabalhei, a gente tinha que trabalhar com o livro didático, eu nunca consegui seguir o livro didático da forma que ele se apresenta e nem fazer todas as coisas que tinha lá pra fazer. Eu sempre acabava subvertendo algumas coisas, aproveitava mais os textos, os textos que eram bons..., uma ou outra atividade... Hoje em dia, eu acho que a qualidade do livro didático melhorou bastante, mas mesmo assim o que eu sinto é que o, o que o livro didático propõe em termos de atividade não atende a necessidade da turma naquele momento. Então, eu não consigo usá-lo sistematicamente. Se eu tiver que trabalhar com o livro didático, eu sei que eu sempre mudaria as atividades, porque eu sempre acho que dá pra criar muito mais do que tá ali, eu também acho que a necessidade e o interesse do aluno tá diferente do que tá ali.

P: Com relação à participação da aluna e do aluno na sala de aula, o que você tem a dizer?

R: Eu acho que, hoje em dia, não tá muito diferente não, tanto a gente tem as meninas que, que são mais atentas, mais envolvidas, como tem aquelas que, poderia dizer tempos atrás, que parece meninos, porque brincam muito, bagunçam muito, tem o material desorganizado, tem... como tem os meninos também. Tem aqueles que são muito organizadinhos, que dentro da sala de aula são atentos, participam, gostam de responder, gostam de perguntar; como tem aqueles meninos que são esculachados mesmo, que tem tudo bagunçado, tem... Eu não observo muita diferença em relação a isso não. Mesmo em relação à conversa na sala de aula, tanto tem os meninos que conversam demais, como tem as meninas que conversam demais. E tem aqueles que já são mais atentos, procuram sentar mais na frente pra participar, pra estar mais envolvidos com o que acontece na sala.

P: Em relação às atividades da sala de aula, como você vê a atuação de alunas e de alunos? E como você lida com isso?

R: Eu me lembro de uma vez que a gente trabalhou com a temática do, do feminino com o livro *Bisa Bia, Bisa Bel*¹⁸⁹, né, que é a história de uma pré-adolescente, a perspectiva de uma garotinha pré-adolescente. E foi interessante porque anteriormente eles tinham lido *Doidinho*, do José Lins do Rego, que aí era a narrativa da perspectiva do, do menino, né? Eh... Então, a gente discutiu muito essas questões. E interessante porque teve aqueles meninos que gostaram do *Bisa Bia, Bisa Bel*. Eles acharam interessante ter a possibilidade de penetrar esse universo dito feminino. Mas teve aqueles meninos que parece que têm essa coisa do masculino, assim: “Não, não posso gostar disso porque é coisa de mulher”. Tem alunos que são assim, mas a gente aproveita pra, pra chegar, pra chegar neles. Teve uma experiência muito interessante que foi feita por um grupo de estagiárias, que era a visão da mulher em letra de música, em canção e em anedotas. Então, eh, foi um momento engraçado porque elas pegaram a letra da música *Geni*, do Chico Buarque, e deu uma discussão muito interessante. Os meninos ficaram, de certa forma, chocados, né, com aquela história, e, e mais ainda por pensar na possibilidade, alguém falou, não lembro se foram as próprias estagiárias, da *Geni* ser uma homossexual, né? Eh..., então teve essa, essa coisa toda, assim, deu uma, eh, uma discussão muito boa. Aí, os meninos tomaram partido dela completamente. Acharam um absurdo aquilo que faziam com ela. Aí na seqüência, na aula seguinte, que era das anedotas, todas as anedotas que vinham eram as anedotas machistas, né, de arrebentar. Os próprios meninos trouxeram. Foi interessante porque eles diziam assim: “Não, a gente não tem preconceito, a gente não é machista”, mas as meninas levantavam a questão: “Mas se você se diverte tanto com uma piada dessas, é claro que você é machista”, né? E aí as meninas pediram a revanche, elas queriam um dia pra levar piadas que tivessem a visão da mulher sobre o homem, né, a visão feminina. E na

¹⁸⁹ A professora faz referência ao livro literário de autoria de Ana Maria Machado.

aula seguinte elas apresentaram algumas coisas, não tanto quanto dos meninos, porque eu acho que nem tem tantas assim, né? Eh..., mas foi assim, foi um momento bem, bem interessante.

P: Como você define a sua atuação na sala de aula?

R: Eu tenho, tenho me cuidado um pouco pra diminuir, pra me envolver um pouco menos com o aspecto da relação que não seja da professora com o aluno, mas eu, eu sou muito, eh, cúmplice do, dos alunos. É uma questão de personalidade mesmo. Eu posso fazer a cara feia que for que eles sabem o que que a minha cara feia significa, até que ponto ela significa alguma coisa, né? Sou muito de entender, de, de conversar com os alunos, de sempre pensar que o que acontece na sala de aula tem implicações muito maiores fora da sala de aula. Então, eu não consigo levar em conta só o que, só o aluno faz ali na sala de aula. Eu olho praquela aluno, praquela aluna e fico pensando uma porção de coisas que fazem com que aquele aluno, com que aquela aluna se apresente dessa forma na sala de aula, apresente aquele texto pra mim e à medida que eu tenho possibilidade de ir conhecendo, eh, e sabendo informações sobre a vida do aluno, isso interfere diretamente na minha atuação com eles, na minha relação com eles.

Entrevista: professora Laura, dia 17/4/2006.

P: Que motivos levaram você a se tornar professora?

R: Na verdade, é um conjunto de motivos. Eu fui pra esse lado porque eu gosto muito de leitura, né? É muito atrativo... e fui de certa forma me aproximando do contexto da situação da escola. Eu sou nordestina, me graduei lá e comecei minha carreira também lá. Depois comecei a viajar pelos estados, mas a minha experiência sempre foi essa: a escola. No início, eu idealizava a escola; pensava na escola como um projeto para minimizar os problemas sociais, mas eu, até hoje, não sei o que é ser professora porque, muitas vezes, não sei se esse é o serviço que eu queria pra mim, mas acho que todo dia quando a gente chega na sala de aula, fica lá 45 minutos, a gente sai dali sabendo que a gente tá ali porque a gente acredita, eu ainda acredito um pouco, mas talvez seja difícil... um conjunto de fatores me levaram a fazer letras e experimentar essa vida que é de lecionar, me sentir um pouco útil na vida de alguém, me sentir um pouco responsável em melhorar esse mundo... Trinta e três anos ainda sonhando até que, um dia, eu me cure.

P: O que significa essa profissão (de professora) para você?

R: Eu optei por uma carreira, eu tenho responsabilidade por essa carreira. Portanto independente de eu gostar ou não do meu trabalho, eu tenho que fazer bem feito, pelo menos, dentro das minhas possibilidades. Então, primeiramente, é uma profissão, um exercício, que eu tenho que cumprir horário, cumprir trabalhos e cumprir atividades que uma instituição me cobra. E que eu, enquanto profissional, também me cobro. Tirando um pouco essa questão bem prática, a profissão ser professor também significa interferir um pouco na formação de sujeitos, de indivíduos e talvez nem sei se isso é uma interferência positiva ou negativa porque a gente vai pra sala de aula com ideologias, com opções, com medos que a gente introduz na vida de outras pessoas, mas, por outro lado, o professor consegue interferir e contribuir pra forma como o aluno vê o mundo, vislumbrar outras alternativas e tentar mudar um pouco.

P: O que as alunas e os alunos representam para você?

R: É tão complicado porque o aluno é o nosso objeto de amor e de ódio ao mesmo tempo. O mesmo que a gente ama, que a gente adora, é o que nos angustia, é o que nos faz acordar mal humorado. Às vezes, eu penso que os alunos são insuportáveis, chatos mesmo; outras vezes, eles são seres humanos maravilhosos, cheios de possibilidades. Eu acredito que eu sou responsável pelo meu aluno, não como mãe, mas como profissional mesmo. Eu sou responsável devido às escolhas que eu faço para o meu aluno porque elas é que vão ajudá-lo na sua formação como ser social e humano. Então, todo o dia eu me angustio em saber se estou fazendo o que é certo ou o que é errado, mas a gente vai tentando.

P: O que você acha da proposta de avaliação adotada pela escola e conduzida por você na sala de aula?

R: Esta é uma escola diferenciada porque aparece uma outra oportunidade de educação e eu acho que o que é mais importante nesse processo é que você não avalia só o aluno, você avalia a instituição. Então, é um espaço em que a avaliação não diz respeito à codificação, mas diz respeito a um processo pra saber o que está funcionando, o que não está funcionando, porque não está funcionando. Isso é importante e pode ser multiplicador. Outros professores, de outras escolas, podem multiplicar essa forma de avaliar. O aluno não deve ser medido simplesmente por um programa do governo, de uma instituição. Eles devem ser considerados sujeitos que estão inseridos no processo. Então, eles, em seu processo, é que devem ser considerados. É preciso ver a sua possibilidade de discutir e revisar conteúdos e ver a necessidade deles de estarem em determinada série ou não. É preciso sempre indagar, por exemplo, por que meu aluno odiou José de Alencar, por que a leitura do livro “Senhora” com o meu aluno não funcionou. Esse processo que eu avalio investigando pra mim é muito mais produtivo do que o que eu avalio quantificando, pra mim é excepcional. Esse espaço de diálogo com a aprendizagem, pra mim, é muito significativo na constituição do aluno, do professor, da sociedade e desse sonho aí que a gente continua sonhando, né? E o mais importante é que eu não sou apenas um olhar de fora, eu sou uma pessoa que se constrói nesse processo. Então, uma turma que eu tenho esse ano me ensina a melhorar pra uma turma que eu terei no próximo ano. Então, ao mesmo tempo que eu avalio o aluno, eu avalio o que funcionou e o que não funcionou e, assim, eu consigo reorganizar o processo, o planejamento pra, no próximo ano, funcionar um pouco melhor e ajustar melhor. Então, acredito que a avaliação contribui para que eu, ao perceber porque o meu aluno cresceu ou não cresceu, consiga rever práticas e ver o que é produtivo e o que não é produtivo, o que pode continuar o que deve ser revisto. Então, eu vejo a avaliação de uma forma muito ampla, eu não consigo ver avaliação simplesmente como final de um processo.

P: Como você prepara suas aulas?

R: Há um planejamento, há uma ementa que a gente deve seguir. A distribuição da ementa é feita da forma que o professor considerar mais adequada ao longo do ano. Como trabalho é baseado na leitura e escrita, meu principal, minha principal fonte material é a mídia impressa, o jornal e a revista. Normalmente, a minha preparação passa um pouco por consultar o que está disponível na semana. Isso inclui também consulta em livros didáticos, bons livros literários, bons autores que possam me oferecer algumas idéias, bons textos; sites educacionais também que possam me oferecer algumas propostas de trabalho. Então, é isso: juntar um monte de material e deixar à mão para ir trabalhando o planejamento. O meu planejamento, ele tem uma forma geral, mas toda semana ele é revisado, exatamente porque nem sempre o que eu penso é o melhor pra turma. Eu termino escolhendo o texto pelo meu olhar de professora e mulher... e eu tenho menino na sala... e eles, às vezes, não são contemplados pelos textos que eu escolhi; as meninas são contempladas e os meninos não são, mas aí eu tenho o tempo inteiro pra revisar isso. Na verdade, quando eu percebo que é a voz das meninas que eu escuto com mais frequência e que a reação dos meninos é de tédio, me dá aquele insight: será que eu escolhi esse texto pra ficar dando lição de moral nos meninos? Será que eu uso os textos pra dizer aos alunos que eles precisam ser melhores, menos machistas? Eu noto que eu privilegio o discurso feminino, eu privilegio porque sou mulher, mas sei que é importante textos em que a questão do papel da mulher na sociedade seja discutido também pelo homem. Nessa última escala, minhas estagiárias trabalharam o gênero social e foi muito divertido porque um aluno falou isso: “Ah! Eu vejo demais falar que mulher tem direito a isso, mulher tem direito àquilo. E homem não tem direito a nada?” E é verdade, a gente defende tanto essa posição, que começa a achar que homem não tem coração moela, fígado, [risos]. Então eu percebo nas escolhas do tema e na condução da discussão que o importante não é apresentar discursos de defesa ou de condenação, mas mostrar elementos para que as idéias se construam, se formem. A partir das leituras, meninos e meninas deverão saber pensar as suas condições no mundo. Ah, a outra coisa interessante que aconteceu esse ano é que na escolha dos livros literários, todas as vozes são vozes femininas. A gente já começou lendo um livro de poemas de um poeta gaúcho, *Cinco Marias*, são cinco mulheres falando sobre suas dores, uma mãe e quatro filhas, né! O Segundo foi *Antígona* que

também foi uma mulher, né! Agora, foi *Senhora* e o próximo vai ser *Felicidade Clandestina*. A gente pegou esse olhar focado na mulher. Olha! Eu notei nas duas oitavas é que, quando os meninos discutem, eles tentam defender o ponto de vista masculino, por herança histórica mesmo, por acharem que o homem é assim daquele jeito e eles defendem acusando. Outro dia, a gente discutiu um texto da *Folha de São Paulo*, que se chamava *O Senhor Bungue*. Era uma historinha interessante sobre um chinês de oitenta e poucos anos que entrou em um site de encontros e conseguiu uma namorada de quarenta e poucos. E aí a autora perguntava se fosse o inverso, se fosse uma senhora de oitenta anos, será que ela arrumaria um parceiro de quarenta? E aí a discussão foi essa. As meninas, falavam do preconceito e os meninos atacavam dizendo que mulheres que se interessam por homens tão mais velhos são interesseiras. O texto atacava a mulher, texto não defendia a mulher! Não! O texto condenava o comportamento feminino e não o comportamento masculino, mas os argumentos dos meninos, quando eles se sentiram atacados, de alguma forma, não eram coerentes com o que a gente tinha lido e eu terminei assumindo o lado das meninas. E aí quase que virou guerra dos sexos na sala de aula porque todo mundo tinha um exemplo pra dar, mas eu acho que sala de aula é espaço pra isso mesmo; é pra embates porque você só se constrói mesmo com embates, porque se você aceita tudo ou se você nega tudo você não vai se construir. *Senhora* também gerou muita polêmica porque trouxe a discussão do perfil da mulher. Nessa época, as estagiárias estavam fazendo um trabalho sobre o gênero. Elas, então, trouxeram alguns textos que falavam sobre o que é a mulher hoje e sobre o papel do homem na sociedade, até do homem que mede o tamanho do pinto.

P: Que significado tem para você as atividades propostas, às alunas e aos alunos, na sala de aula?

R: Olha, a gente tem tantos séculos de exploração das mulheres que, no final das contas, assim, as discussões que a gente faz é muito pra tentar ver como que cada um, como o homem, como a mulher, como o menino e a menina se posicionam na sociedade em relação a direitos, em relação a respeito, em relação a deveres, em relação a preconceitos... Então, muito dessa discussão, e aí eu tô pensando nas leituras, nos textos, nos trabalhos em sala de aula, passa por isso, assim, no fato da menina punir a menina, né, da gente julgar o comportamento da mulher e não julgar o comportamento do homem, do próprio homem se sentir com mais direitos na sociedade do que a mulher, dele achar extremamente natural as relações de dominação, principalmente na relação amorosa. O ser homem ou ser mulher é posterior ao ser gente. Primeiro, a gente é gente, primeiro, a gente é cidadão. Por isso, a gente tem que se respeitar nessa esfera. O meu comportamento como homem, o meu comportamento como mulher não deve, não deve ir contra a ética, não deve ir contra o respeito, eh, e pra me garantir como mulher eu não preciso necessariamente pisar no coração do homem com salto agulha, apesar de, às vezes, eu usar essa alegoria com eles, né, “coração de homem foi feito pra ser pisado com salto agulha”, né, mas assim como os gestos que a gente tem como mulher ou como homem formam os gestos de outras pessoas no futuro, a professora que eu sou contribui para a formação dessas moças, desses rapazes. Eh, eles, como alunos agora, como filhos, eles aprendem gestos e ensinam gestos para outros que podem perpetuar erros, ou podem corrigir erros, né? a tentativa da discussão de gênero é isso, mas eu sinto que quase sempre eu puxo a brasa pro lado mesmo do feminino, da mulher na sociedade, do preconceito, do desrespeito e é assustador ver o quanto as meninas também são preconceituosas, né? Como elas julgam a mulher e elas eximem o homem da culpa, né? É assustador como isso ainda acontece muito mesmo, como elas imitam o comportamento que a mídia impõe, o desespero pela forma perfeita, né, pelo homem dos sonhos... Isso tudo que, que não faz ninguém feliz, né? É a busca do inalcançável, né, do Eldorado. E eu acho que passa muito por isso mesmo, assim, de tentar levar pra sala de aula questões que me incomodam mesmo como ser humano e como mulher e que eu acho que eles, os alunos, podem, de certa forma, com gestos e com mudanças de comportamento, ajudar a diminuir ou a resolver, talvez, né, essa nova geração.

P: Como você se posiciona em relação à utilização do livro didático?

R: Eu penso que o livro didático deve ser utilizado pelo professor apenas como um roteiro pra consulta. Aqui, na escola, por exemplo, nós criamos nossas aulas e nossos programas.

P: Com relação à participação da aluna e do aluno na sala de aula, o que você tem a dizer?

R: Olha, eu tenho uma estatística nas minhas salas. Numa aula, pelo menos 70% da participação é de menina. Mas eu já falei para eles várias vezes: “cadê as vozes masculinas?” Até brinco “tô com saudade de voz de homem, fala aí, por favor”. Não sei se isso é uma construção de agora, se, por causa dos temas de discussões, elas se sentem à vontade, ou se, como é o meu primeiro ano com a turma, não sei se isso já vem de outros tempos. Na minha sexta série, pelo contrário, é meio a meio, uma disputa pra ver quem fala primeiro. Os meninos participam muito também, tem menino que eu tenho que pedir pra calar, assim como as meninas também.

P: Em relação às atividades da sala de aula, como você vê a atuação de alunas e de alunos? E como você lida com isso?

R: Tem muitas construções do contexto social que nós podemos perceber nos nossos alunos aqui na escola. A produção escrita das meninas é bem mais cuidadosa do que a produção dos meninos. Mas os meninos demonstram mais posicionamento, mais propriedade, auto-afirmação. As meninas, no geral, elas colocam as coisas como questionamento. Os meninos colocam muito as coisas como resposta: “é assim” e a menina, “pode ser assim”, tanto que é mais fácil negociar alguma coisa, negociar alguma questão com as meninas do que com os meninos, né? Normalmente, os meninos, nas atividades, e aí eu tô falando no geral, porque a gente tem casos específicos que destoam disso, os meninos, quando você vai discutir alguma coisa com eles, eles falam: “Ah, mas eu penso assim, né?” E aí, de certa forma, eles reafirmam a posição e não abrem muito pro diálogo, pra discussão. É mais difícil convencer um menino numa discussão do que convencer uma menina. A menina ela abre mais pro diálogo, ela abre mais. Eu noto também que a leitura das meninas é mais cuidadosa que a leitura dos meninos; elas observam detalhes. Mas eu tenho alguns casos que destoam disso; existem alguns meninos que são extremamente organizados e apresentam uma elaboração de texto surpreendente. Mas, normalmente, o menino escreve uma página e com muito apuro, muita dificuldade; e a menina já escreve um pouco mais, dialoga mais, discorre mais sobre os temas, né? Eu noto, também, que é muito mais comum um menino deixar de fazer ou se negar a fazer uma atividade do que a menina. Se a gente fala “faz isso”, a mulher faz, a menina faz, mas o menino, muitas vezes, não faz e, então, chega na sala com três mil desculpas. Por outro lado, um problema nas atividades das meninas é que muitas ainda ficam no, no senso comum. Assim, muitas ainda repetem o que escutam, não pensam muito sobre o que dizem, e os meninos, quando falam, eles têm mais propriedade no que dizem, né? A tentativa é sempre de fazer, fazer o aluno produzir, seja menino ou menina, né? Não é tão fácil, não é tão simples isso porque quase tudo é negociação mesmo, não é uma imposição. E aí, só pra você ter uma idéia, no meu Atendimento, que reúne alunos com dificuldade, o grupo era 90% de meninos. Por quê? Porque são exatamente os que não produzem, os que não fazem e, por isso, a gente presta atendimento, pra fazer com que produzam, revisem e entreguem material produzido. Então, a tentativa é de puxá-los pro diálogo, pra produção. Eu sempre peço pra eles falarem, mas isso é problemático; eles se escondem muito. Eu não sei, a gente tem aquela idéia de que homem tem dificuldade de falar, de se expor... Talvez seja essa construção dessa personalidade mesmo que vem se fazendo nesses meninos. A minha tentativa é integrar, mas nem sempre eu consigo. É tanto que os textos mais problemáticos são dos meninos, né? Nas discussões, aqueles que, os que mais, mais têm timidez na frente, os que mais se negam a fazer isso são os meninos. As meninas fazem isso com mais facilidade. Ah..., você viu que eu tô apontando as qualidades das meninas, né, e os defeitos dos meninos, que coisa interessante isso também... Eu acho que eu tento integrar, tenho tentado. Esse último ano eu vou fazer uma avaliação disso. Agora esse ano o que eu tô tentando fazer é trazer mais questões do cotidiano dos meninos pra sala de aula, pensar mais com eles a prática deles como meninos e menos no comportamento deles em relação às meninas, pra ver se com isso eles se sentem mais contemplados e participam mais também, né?

P: Como você define a sua atuação na sala de aula?

R: Não busco a competência, assim, de um operário padrão, mas a competência de um professor que sabendo o que que a linguagem é, e que trabalha com isso, e do poder disso, faz desse espaço de quarenta e cinco minutos ou de uma hora e meia um espaço de diálogo e de construção de, de

um cidadão. Eu que sei que isso é até chavão mesmo, mas não tem jeito, eu aprendi assim e vou tentar isso, vou perseguir isso, mas... Agora, eu me sinto autoritária também. Assim, volta e meia, o meu lado autoritário aparece, o meu lado Medéia também, né, aparece muitas vezes em sala de aula, porque pra lidar com adolescentes eu digo que eles são meio masoquistas e eu sou meio sádica, então é uma relação em que um gosta de bater e os outros gostam de apanhar, né? Então termina que no final das contas, eu noto que, apesar dessa minha tentativa de democracia, que não sei se é possível no espaço da escola, já que aqui é um espaço em que há uma autoridade, e que essa autoridade não necessariamente é a que o povo que tá aqui quer... Eu não sou necessariamente a professora que eles gostariam de ter. Eh, mas eu acho que, que eu tento equilibrar essa questão do ceder e do dialogar, com essa questão de mandar também, de obrigar a fazer, de falar “Não, agora vocês vão fazer isso, e é assim”, “Não, agora não quero a opinião de ninguém, a hora da opinião passou, esse é o momento que vocês vão precisar fazer isso porque é um trabalho que vocês vão se negar a fazer, mas que é necessário”. Mas eu sei que a minha autoridade tá ali, e que o meu poder da última palavra, né, do “Agora todo mundo cala e me escuta”, faz com que a minha opinião prevaleça sobre a opinião deles naquele espaço, e talvez por saber disso eu tenha, tenho muito, eh, muito cuidado com o que eu digo pra eles. É tanto que muitas vezes eu volto pedir desculpas: “Olha, aquilo que eu falei na outra aula me desculpa, não é bem assim”, porque senão eu termino perpetuando comportamentos que perpetuam padrões que eu critico e que tá no meu gesto, tá na minha atitude como professora, como mulher, eh, porque o fato de eu ter estudado, o fato de eu ter formação não significa que eu não tenha herança histórica, né, de Amélia, também de, de matrona também, né? Não abri mão disso, tá tudo em mim aqui, eu preciso muitas vezes voltar e pedir “Olha, desculpa, não foi assim”, ou voltar e falar “Eh, vamos refazer, não foi justo”, ou às vezes não dá pra voltar, e eu só posso corrigir o gesto, corrigir a atitude mais adiante. Eu não sou a professora que eu queria ser não, não sou a professora dos meus sonhos, né, mas quem sabe, né, um dia...

Entrevista: professora Tatiana, dia 16/4/2006.

P: Que motivos levaram você a ser professora?

R: Tinha aquelas perguntas: “o que você quer ser quando crescer?” Aí, “eu quero ser escritora ou astronauta”. Aí, um dia, um dia, meu tio falou pra mim: “Ah, você viaja mesmo” [risos]. Ou escritora ou astronauta é viagem mesmo! Só que eu sempre gostei do contato com pessoas, sempre gostei. E eu acho que o que me fez mesmo decidir por professor foi os bons professores que eu tive, em especial os professores de português, os professores de literatura, e os maus também. Eu pensava: “eu quero um dia ser professora pra não ser desse jeito” [ahã]. Isso desde uns treze anos, mais ou menos, que eu decidi que eu queria ser professora, queria trabalhar como professora. Eu lembro que a escola que eu estudava, um ano, eles fizeram uma, uma reforma e ela se tornou construtivista. A diretora foi explicar o que que era construtivismo e tudo, só que eu era muito curiosa e queria saber o que que era mesmo direito isso; eu devia ter uns doze anos. Aí, eu fui pesquisar construtivismo lá na biblioteca da escola. Aí, eu encontrei o Chomsky, que eu achei estranhíssimo, mas eu li, sabe aquele, o básico do Chomsky tudo, e achei interessante, não entendi tudo, na verdade, eu não entendi quase nada, mas algumas metodologias dele eu achei bastante interessante, e eu fui falar pra diretora que tinha algumas coisas lá que ela podia aplicar pra gente na escola, só que a diretora falou pra mim que eu era menina e que eu não tinha nada a ver com isso; isso a direção que decidia. Aí, de birra, aí eu pensei ‘eu quero ser professora mesmo, pra poder ter liberdade de trabalhar as coisas do jeito que eu gosto na escola e foi assim que eu decidi ser professora.

P: O que significa essa profissão pra você?

R: Essa profissão tem a ver com luta, luta mesmo. Luta pela educação, sabe, que com milagre é que não vai ser, mas com muito trabalho; trazer a paixão que eu sempre tive pela leitura e passar pros alunos em sala de aula. É sonho e luta, muita, muita luta, muito trabalho. E é bom também, eu gosto porque eu pesquiso, eu leio mais ainda, eu estudo mais ainda pra ir pra sala de aula. Na verdade, eu estudo por mim também, por mim porque eu acredito que, que é uma forma de

transformar a educação, né? Eu acho que ser professor, além de ter, de ter que ter muita paixão, muito gosto, é uma luta mesmo, sabe? E luta porque a política do país não colabora, sabe, sei lá. O Ministério da Educação, por mais que venha tentando fazer coisas e coisas, eu acho que ainda não chegou no ponto de verdade, sabe? Essas novas fórmulas de, de acabar com o analfabetismo, por exemplo, você escreve o nome você não é mais um analfabeto, mas você não sabe interpretar um texto, não sabe criticar, sabe? É a luta pra transformar esse sujeito em um sujeito crítico também, crítico e analítico da própria sociedade, do contexto que ele vive ali, do contexto histórico dele. Por isso que eu acredito que seja luta também, porque não é tão fácil, pela política que pesa a gente, ainda, dificulta ainda mais, sabe, trava professor, não dá boas condições de trabalho pra professor, e que evita que o professor tenha tanto prazer, assim, em entrar em sala de aula, sabe?

P: O que a aluna e o aluno representam pra você?

R: O aluno é cheio de novas idéias, cheio de críticas extremas, é um sujeito extremamente interessante. Ele é diferente. Mas da mesma forma que ele se fecha pelas crises de adolescência, ele se abre pra alguma coisa nova, ele se abre pra alguma coisa diferente.

P: O que você acha da proposta de avaliação adotada pela escola e conduzida por você na sala de aula?

R: Pra mim, eu acho que é das melhores propostas que eu já conheci. A avaliação daqui é uma avaliação discursiva, uma avaliação de debate, de, de uma análise, sabe, do dia-a-dia, da produção dos alunos, que é a que eu me adequo, é a que eu concordo também desde sempre. É uma avaliação contínua, uma avaliação de debate, de discurso com o aluno, sabe, é um trabalho em conjunto, então não é só uma prova fechada que você aplica ali. E esse tipo de avaliação, com a auto-avaliação do aluno, transfere poder ao aluno, poder que ele tem de se expressar também, sabe. Ele tem muito poder. Ele sabe que ele pode discutir, que ele pode debater, que a opinião dele pode ser muito importante.

P: Como que você prepara suas aulas?

R: Como a gente não tem livro didático, tem o livro, que o MEC manda, mas na maioria das vezes você usa ou não na sala se achar importante, se achar interessante, se achar que tem alguma coisa ali que cabe. Eu trabalho com textos literários, audiovisual, dou muito audiovisual pra eles também, muito, eu trabalho muito com intertexto, interdiscurso, análise do discurso, é o que eu mais trabalho com eles. Trabalho com muita escrita, muita, escrita, muita leitura, e eu planejo a aula dessa forma, fazendo uma montagem de textos, normalmente com temas afins, um tema e vários tipos de texto, vários gêneros textuais voltados pro mesmo tema. Mesmo um documentário, documentário, uma charge, uma história em *quadrinhos*, por exemplo, que tenha um tema ali afim. Eu gosto muito de trabalhar com música, canção-poema, com literatura, várias linguagens, até linguagem de, de Bíblia também, que é um trabalho que eu vou fazer com eles agora. Sabe, esses vários gêneros textuais, eu, eu faço essas montagens e busco um tema afim e vou trabalhando. Só que a gente não fica só nesse tema aqui, a gente vai abrindo os leques também, né? Mas a princípio eles chegam com um tema, eu vou fazendo as montagens e depois vai abrindo os leques pra outras coisas, pra outros temas com a relação contextual com a História, com Geografia, quando cabe.

P: Que significado tem pra você as atividades propostas às alunas e aos alunos na sala de aula?

R: Olha, o meu objetivo primeiro é formar um ser crítico, que critique inclusive aquilo que eu tô levando. Crítico, assim, que ele analise e critique, ele tem todo o direito, toda a liberdade de falar, de discordar. Que ele analise e critique, ou positivo ou negativo, não importa, mas que ele tenha esse discurso, que ele tenha..., eh, que ele saiba a importância de que a opinião dele, ali dentro da sala de aula, é muito importante. E, assim, a opinião de dentro da sala de aula pode expandir pra outros contextos espaciais também, né?

P: Como você se posiciona em relação à utilização do livro didático na sala de aula?

R: Eu sinceramente sou contra o livro didático, fechado, eu acho ele muito fechado. Eu acho interessante abrir quando ele tem alguma coisa que realmente interessa. Mas usar aquele mesmo

livro, durante um ano inteiro, eu acho muito, muito reducionista, sabe? Tem outras fontes que dá pra fazer esse intertexto, que eu gosto de fazer, mas ficar fixa no mesmo livro não dá; tem, também, a nossa capacidade de elaborar os nossos programas. Mas, eu tive professor assim, que ficava com um livro só, o mesmo livro durante um ano inteiro, trabalhando só aquele livro e não trazia textos de fora, não trazia...

P: Com relação à participação da aluna e do aluno, na sala de aula, o que que você tem a dizer?

R: Olha, eu tenho duas turmas. Na turma do 1º B, a impressão que eu tenho é que os meninos entendem melhor do que as meninas, ou eles, pelo menos, eles se mostram como sujeitos que falam, que pelo menos se expressam muito mais do que as meninas. Só que as meninas, quando se expressam, elas vem com um discurso sério, muito mais coerente do que esses meninos, por exemplo. Isso é que é interessante. Eles falam, eles participam, eles dão a opinião deles, mas eles soltam a opinião deles. As meninas, elas falam pouco, mas quando elas falam, elas têm muito mais coerência, parece que têm, não sei de onde vem esse embasamento delas, mas elas têm mais embasamento, elas criticam melhor, elas analisam melhor. Na leitura, eles sempre falam que não têm nada a dizer, mas sempre tem, mesmo que estejam com preguiça, porque ali na hora não vem nada à cabeça assim, mas as meninas costumam ter mais coerência quando elas falam. E falam bem. E, e é uma coerência embasada mesmo, elas acreditam no que elas estão falando, o que eu acho fantástico, mas na hora, na participação, os meninos falam mais: “Ah, eu também quero falar”, “Eu também concordo”, “Eu não concordo”, “Eu discordo, disso e daquilo”, e soltam, e deixam solto, deixam vago no ar. Eles não se explicam, por exemplo. Eles falam que não concordam porque “Ah, esse sujeito é bobo, idiota”, por exemplo, quando vem um textinho, um trecho do texto ou um texto que eles não concordam, por exemplo. E também não são todos os meninos que são assim, tem meninos que tem muita coerência. Na turma do, do 1º A é a mesma coisa só que um pouco contrário. As meninas participam muito mais, participam muito mais, tem algumas meninas que participam e que gostam de participar e que gostam de ir lá na frente falar, acham muito importante a opinião delas ali no momento, e os meninos não falam quase nada. Às vezes nem falam, nem se mostram, com exceção de um menino, só. E as outras são as meninas que falam, que discutem, que debatem, que jogam no ar também e deixa e que se embasam também. No 1 B, principalmente, os meninos não prestam atenção, ficam batendo papo, ficam brincando no celular, lendo uma revista, fazendo uma coisa, fazendo outra, que eles sabem que não podem e..., deixa, deixa passar, mas as meninas fixam mais, elas acham importante, acham mais interessante... Eu não sei se tem alguma coisa a ver... Por eu ser mulher também, talvez não, mas elas se identificam, de alguma forma, um pouco mais com algum discurso meu ali dentro. E os meninos, quando eles não se identificam, eles falam também: “Ah, professora, eu não concordo não, isso daí é discurso de mulher”. Vêm e falam, mas só quando eles se sentem atingidos, se sentem atingidos de alguma forma.

P: No que diz respeito às atividades da sala de aula, como você vê a atuação de alunas e de alunos? E como você lida com isso?

R: As meninas fazem mais e melhor. Elas têm mais compromisso, elas fazem as tarefas, escrevem melhor e a escrita que eu tô falando, é de ortografia também, é discurso também... Elas são hábeis dessa crítica que eu sempre peço, dessa análise que eu peço, parece que elas se concentram mais, sabe, pra poder escrever, elas sentem necessidade de pôr a opinião delas ali, e ortograficamente falando também. Eu tento resolver com os meninos esses problemas, desde saber, desde aprender a lidar com a crítica, ser um sujeito que analise, que critique, é mais em atendimento mesmo, além da revisão do texto o tempo todo. Eu sempre tento conversar com os alunos sobre a importância da voz de cada um deles, sabe? Não é só falar “ah, porque é menino, porque pensa isso, menino fala assim mesmo e pronto”, ou porque é mulher “mulher só pensa bobagem”, porque tem muito disso em sala de aula, né, “ah, isso é coisa de menina”. Aí, tem que falar pra eles que antes dessa separação homem/mulher vem, vem uma coisa que iguala que é, que é o ser humano, é o direito humano. Foi muito importante trabalhar, principalmente com *Medéia*¹⁹⁰ e com *A gota d'água*¹⁹¹.

¹⁹⁰ Referência ao livro literário de autoria do poeta grego Eurípedes.

Foi essa voz, é uma voz humana, mas é de uma mulher, é uma voz feminina que tá impregnada ali e que passa, que é passada para os outros. Ela toma o grito de liberdade e passa pros outros. Só que quando é, quando é em sala de aula que eles têm muito preconceito, eu tento segurar pra não dar briga. E eu tento segurar no diálogo pra que eles deixem de pensar e acreditar que mulher só pensa em bobagem e que homem, pras meninas, todo homem é mentiroso, todo homem é isso ou aquilo, só pensa em bobagem também, mas bobagem de menino. E não é um discurso só delas, é um discurso da sociedade mesmo, é um discurso que vem de fora. Talvez, venha de casa também. Eu tento conversar com eles sobre esses dois discursos. Eu, eu não sei ainda outra forma que não seja o diálogo pra trabalhar com eles, ainda não... E com esse trabalho de *Medéia* e de *A gota d'água*, a gente conseguiu quebrar alguma coisa...

P: Como você define a sua participação na sala de aula?

R: Eu descobri que tenho paciência e que eu aprendo muita coisa com eles, aprendo muito com essa linguagem de adolescente, com essa linguagem nova. E pra algumas coisas, eles acham que eu sou velha e em alguns pontos, talvez, eu seja mesmo. Eu não sei lidar a rapidez tecnológica, sabe, com essa pressa tecnológica que eles sabem, por exemplo. E eles me ensinam muitas coisas e eu aprendi muitas coisas com eles também..., eu percebi que na sala, mesmo tendo discurso de professor, que de qualquer forma já é hierarquizante, né, é um discurso um pouco mais acima, eu percebi que eu não sou tão autoritária, porque não tem necessidade, porque eles me ouvem, costumam me ouvir, costumam respeitar. Eles me respeitam. Não precisei impor nada, nem ameaçar, nem brigar, nem nada. Não precisa ser..., má, entre aspas, no discurso deles, por exemplo, não precisa você ir com o chicote pra sala de aula. Eu consigo muita coisa no diálogo, muita coisa. E eu pensei que fosse muito mais difícil do que eu imaginava. Eu pensei que fosse mais difícil e não é tão difícil assim, eu consegui conversando mesmo, com tempo, esse ano, esse ano de convivência ajudou muito, a conversar.

Entrevista: professora Alice, dia 25/04/2006

P: Que motivos levaram você a se tornar professora?

R: Pelo fato de eu sempre ter gostado de estudar eu acho que foi isso que me fez tornar professora e também por causa das referências que eu tive ao longo da minha vida. Na minha casa, eu sempre gostei muito de estudar, sempre li muito e eu senti necessidade de passar para outras pessoas os meus conhecimentos, sempre auxiliiei outras pessoas e isso que me fez querer ser professora. Sou professora desde 1988. Eu fiz magistério no Ensino Médio e, por isso, comecei na profissão bem cedo. Às vezes, eu me vejo na verdade em outra profissão, mas eu não teria o prazer que eu tenho como professora. Essa profissão é minha identidade. Eu poderia até pensar, às vezes, que eu poderia ganhar mais dinheiro se tivesse ido para outra profissão, mas não é isso que me motiva mais, a parte financeira. É claro que eu defendo que a profissão de professora deveria ser mais bem valorizada.

P: O que as alunas e os alunos representam para você?

R: Eles [estudantes] são a contraparte de mim mesma, porque quando eu entro pra sala de aula eu não consigo pensar uma aula se eu não tiver alguém com quem eu comunicar e trocar idéias. Pra mim, uma aula não flui e o ensino não acontece se você não pressupor a existência do outro e da relação. Nem eu só sei tudo nem ele só sabe tudo. Então, eu aprendo com eles e vice-versa e, assim, o conhecimento é construído.

P: O que você acha da proposta de avaliação dessa escola que é conduzida por você na sala de aula?

R: Eu gosto desse tipo de avaliação mais amplo, né, e mais produtivo em comparação com aqueles lugares onde eu já trabalhei, maior parte, porque aqui a gente considera atividades que vão além

¹⁹¹ Referência ao livro literário de autoria do escritor Chico Buarque.

daquela avaliação formal ou então só daquele momento de avaliação, né? Na verdade, aqui, a avaliação ocorre o tempo todo. A gente considera toda a produção do aluno.

Queria voltar naquela questão da escolha da profissão, né? Quero deixar claro assim, que eu acho que a profissão de professor ela deveria ser bem remunerada, assim como acho que a profissão de médico por exemplo, porque a gente lida com muitas questões subjetivas do ser humano, mas isso em nenhum momento atrapalhou a minha escolha mesmo na minha profissão. Muita gente falava assim: você deveria fazer outra atividade porque a educação não dá dinheiro. Então, isso nunca pautou no meu trabalho e por outro lado eu acho que a gente aqui na escola tem ótimas condições de trabalho, mas é claro que a gente sempre gostaria que fosse melhor, mas em comparação com o que a gente encontra normalmente, a liberdade que a gente tem de ação aqui, de decisão a respeito de como ensinar, até mesmo a liberdade que a gente tem de criar o nosso próprio material didático... eu acho que isso, como que eu vou dizer, isso gera boas expectativas profissionais.

P: Como você prepara as aulas?

R: Bom, normalmente assim: preparo os textos todos, repasso para eles, de alguma forma, o conteúdo mais teórico e sempre promovo as discussões e a leitura dos textos na sala de aula. Por exemplo, a gente tá trabalhando a questão da figura feminina por meio da literatura e, então, pelas opiniões que surgem, eu me preparo pra conduzir essa discussão na sala de aula. Vou propondo o problema para eles e, a partir desse jogo de problemas, eles vão pensando a respeito do tema. Isso vai refletir tanto na postura oral como na postura crítica que se apresenta nos textos que eles produzem. Para preparar minhas aulas, então, eu levo em conta o trabalho com a linguagem e com a escrita, que está ligada sempre às temáticas discutidas na sala de aula. Ah, sim, seleciono para os alunos textos de jornais e revistas, e filmes, e eu gosto muito de trabalhar com alguns textos de artes, pinturas. Eu acho que isso enriquece bastante o trabalho. Primeiro, é uma preocupação minha, né, como leitora, por estar atenta a essas questões e por ser mulher, né, e no grupo de pesquisa que a gente tem.

P: Que significado tem pra você as atividades propostas, às alunas e aos alunos, na sala de aula?

R: Motivar a reflexão para a escrita, o desenvolvimento da linguagem escrita e também dominar a linguagem oral, é claro. Uma coisa está casada com a outra. Por meio da linguagem, vou inserindo diversos momentos sociais e culturais e, assim, a reflexão vai acontecendo. É o objetivo é fazer a relação entre a linguagem literária e a linguagem cinematográfica. Como é que uma determinada história foi trabalhada pelo clássico pelo literário e como é trabalhada no cinema. Tem sido bastante produtiva mesmo os alunos não tendo todos os livros.

P: Como você se posiciona em relação à utilização do livro didático na sala de aula?

R: Eu já sabia que antes de vir aqui que português não trabalhava com o livro didático ... e eu sempre achei isso bom, justamente porque eu não gosto muito de tá amarrada, porque eu acho que o livro didático acaba amarrando o professor. E eu tava até refletindo sobre isso esses dias sobre o livro didático é o que que acontece com o livro didático, parece que o sistema acaba acomodando o professor tendo o livro didático como única referência, até mesmo como referência teórica, na maior parte das vezes, para ele elaborar as aulas. As aulas ficam um pouco restritas. Pro aluno também não é bom, pois é o único direcionamento que ele tem, ele não tem condições de comparar outras perspectivas, outros pontos de vista. Considerando isso, então, eu acho muito limitador. Agora, com esse Programa Nacional do Livro Didático, né, a escola, de certa forma, é obrigada a receber os livros didáticos. Mas nós entregamos o livro pro Ensino Médio e falamos que o livro deve ser elemento de consulta... então, assim, até hoje eu não consegui usar nenhum em alguma atividade específica porque, também, as atividades do livro didático são muito restritas, sabe?

P: Então, em relação à participação da aluna e do aluno... o que você poderia dizer sobre isso?

R: Engraçado! Aqui, no colégio, a participação dos meninos, muitas vezes, é maior que a das meninas. Eu acho isso intrigante. Talvez, as meninas daqui elas se sentem constrangidas diante dos meninos que tão numa projeção maior no sentido de aparecer mais na sala de aula, não que eles

sejam melhores, mas, muitas vezes, eles acabam deixando elas mais tímidas e inibindo a participação delas.

P: No que se refere às atividades da sala de aula, como você vê a atuação de alunas e alunos? E como você lida com isso?

R: As mulheres são mais comprometidas, assim com entregas de trabalhos, essas coisas. São bem mais comprometidas! Elas têm uma preocupação com o, isso é diferente, elas têm uma preocupação com o resultado. Elas se preocupam, por exemplo, com o fato delas tirarem conceito menos positivo e como que isso vai interferir na vida delas; infelizmente, os meninos eles são mais largados em relação a isso, deixam pra se preocupar na última hora.

P: E como você lida com isso?

R: Eu tento intremear essa, essa participação delas na discussão dos alunos, né? E... assim, são tentativas de motivação, de fazê-las se integrar mais.

P: Como você define a sua atuação na sala de aula?

R: Eu acho que a atividade do professor ela é principalmente, é... de reflexão, não é? De reflexão sobre quem é o ser, sobre quem é o conhecimento, sobre o que é o conhecimento, que se dá ali naquele momento de interação, mas eu não deixo de ser a Alice que é a professora, né? Ou a professora Alice. Eu não deixo de ser aquilo que eu sou fora da sala de aula, então qualquer atitude que eu tenha é reflexo dessa minha formação, né, que é cheia de lacunas também, mas que também tem coisas legais, apresentáveis; eu acho que é uma identidade que também está em construção. Às vezes, na sala, eu tenho momento de puxar a orelha dos alunos, né, porque às vezes eu me exalto, mas eu nunca passo do limite assim de, eu abro mão. Hoje, por exemplo, eu tava cobrando a entrega, na segunda turma, do texto da seleção dos livros de livre escolha, mas eles já estão me enrolando um tempão, então se hoje à tarde eles não entregarem, provavelmente, eu vou ter que dar a bronca neles. Eu falei pra eles que pudessem escolher títulos que levassem em conta a temática feminina, fosse conto, teatro ou romance e é interessante que eu achei que eles não fossem para o conto e eles foram.

ANEXOS B – AULAS

Escola A

Aula: Professora Selma, 7ª. série/8º. ano do Ensino Fundamental

(A professora pede às/aos estudantes para pegarem o texto de Luana, que ela já havia distribuído)

Professora: Na última aula, nesse texto, nós fizemos o estudo das respostas do Cony e quais eram (inaudível) da Luana na narrativa. Foi isso, não foi?

Cláudio: Foi.

Professora: Tá? Tudo bem. Eh... o que vocês vão fazer hoje, tá, é pensar em que perguntas a Luana fez para o Cony pra chegar a essa resposta que originou essa narrativa aqui, entendeu? Vocês vão pegar o texto, tá, vão fazendo uma releitura do texto, e pensando. Pra chegar nessa narrativa aqui, ela teve que fazer essa pergunta pro Cony e aí você escreve no seu caderno essa pergunta, tá? Só que vocês vão ter que pensar em cinco perguntas, tá? Cinco perguntas que a Luana tenha feito para o Cony e foi possível ela chegar a essa narrativa aqui, tá? Pra fazer isso vocês vão trabalhar em duplas, tá? Se sentem em duplas, e a dupla pensa nas cinco perguntas.

Larissa: Professora, é pra entregar agora?

Professora: Não é pra entregar, cada um no seu caderno, tá? As cinco perguntas da Rayra são as mesmas da Ilana e cada uma tem as cinco no seu caderno, tá?
(as/os estudantes estão realizando a atividade)

Professora: Agora a gente vai começar, começar porque nós não vamos conseguir terminar hoje, e nós vamos terminar na quinta-feira porque quarta ainda é a aula das estagiárias.

Ricardo: São cinco perguntas, professoras?

Professora: Então olha só, vocês agora vão anotar no caderno quinze perguntas, tá, possíveis, que a Luana teria feito pro Cony pra chegar nesse texto aí. Quinze perguntas, por quê? Cada dupla vai me falar uma das perguntas que elaborou, tá? E tem que ser diferente. Então se eu começar aqui com o Ricardo e o André e eles me falarem uma pergunta, eu vou anotar lá, tá, no quadro, você vai anotar no seu caderno, a próxima dupla sempre vai me falar uma pergunta diferente daquela que tá lá, tá?

André: Contando com essa?

Professora: Como essa sala tem trinta alunos, quando faz duplas, quantas duplas são?

Estudantes: Quinze.

Professora: Quinze. Cada dupla elaborou cinco perguntas, dessas cinco cada dupla vai escolher uma pra me falar e eu colocar aqui no quadro, e aí todo mundo vai anotar todas as perguntas que eu anotar aqui no quadro. Se são quinze duplas, são quantas perguntas?

Estudantes: Quinze.

Professora: Independente das cinco que você fez ou não. São só perguntas porque as respostas já estão aí no texto, a gente tá fazendo o processo contrário, tá? Nós estamos tentando descobrir quais as possíveis perguntas que a Luana fez pro Cony pra chegar nessa narrativa aí. Não tem que responder porque as respostas já estão aí, a gente partiu da resposta, tá? Isso tem uma finalidade, que eu já falei pra vocês. Quem lembra qual é a finalidade?
(risos).

Professora: O que que nós vamos fazer depois do trabalho com esse texto aí?

André: A gente vai fazer uma tarefa...

Luara: Isso, entrevista com a família, mãe, pai...
(alvoroço na turma)

Gustavo: Cada pergunta que cada grupo faz vai ficar no quadro, não vai?

- Professora: Sim.
- Alex: Aí é pra gente copiar também?
- Professora: É.
- Bia: A nossa não precisa não, né?
- Professora: Todas, também, pra pegar a seqüência, tá? Entendido? Podemos começar? Tá, então?
- Luciana: Qual era e como era o ritual que você mais gostava?
- Professora: ... o ritual (conversas paralelas) que você mais gostava?
- Alunas: ... que você...
- Professora: ... que você mais gostava. Pessoal, pessoal, calma lá. Só um detalhe: a forma como foi elaborada a pergunta, depois que a gente estiver com as quinze, aí a gente vai ver que é necessário acrescentar, mudar, corrigir, sugerir. Por enquanto fica assim, igual vocês falaram, depois a gente vê. A seqüência também a gente vai ver depois, tá? Então tá, vamos fazer na seqüência aqui. Antônio.
- Carla: Quando a gente tem a mesma pergunta? O que que a gente faz?
- Júlia: Uai, escolha outra, você fez cinco.
- Professora: Se todas as cinco perguntas que vocês fizeram forem iguais às que já estão aqui, tá, forem exatamente a mesma resposta, aí a gente passa, tá? Mas veja que vocês fizeram cinco.
- Larissa: Não é possível todas iguais.
- Professora: Eu vou pegar com vocês, na quinta-feira, pra continuar, tá? Porque eu não tô anotando tá? Pode falar.
- Antônio: Tem alguma lembrança de alguma comida especial que você se lembra? Ou que tenha preparado?
- Professora: Tem alguma comida... Kátia e Bia. Ah, pode ser que quem elaborou as perguntas tenha pensado em respostas diferentes, tá? Eh...
- Bia: Qual a sua comida preferida?
- Professora: Qual é a sua comida preferida?
- João: Qual que é? Ah tá...
- Professora: Bel e Luciana.
- Bel: Qual sua sobremesa preferida?
- Professora: Qual sua sobremesa preferida?
(pausa)
- Gustavo: Professora, deixa eu falar primeiro.
- Professora: Peraí, Gustavo e Gabriel.
- Gustavo: Como é fazer o vatapá?
- Professora: Como é fazer o vatapá?
(pausa)
- Carla: Professora, é como era feito o vatapá?
- Professora: Vamos deixar pra discutir a resposta depois, tá? Hélio e Alex
- Alex: Eh..., aos sábados ou domingos tinha alguma comida especial?
(Pausa)
- Professora: Eh.. Rayra e Ilana.
- Rayra: Aqui oh, professora. Qual...
- Ilana: Não, você tem alguma lembrança sobre alimentação?
- Professora: Essa já não tá?
- Bruno: Não.
- Professora: Não, Bruno?
(Inaudível)
- Professora: Tá, vou botar aí, depois a gente vê.
(inaudível)
- Bruno: Tem, ãh..., qual era o ritual, como é que era o ritual que você mais gostava?
- Professora: Também já está.
(as/os estudantes conversam – inaudível)
- Professora: Gente..., vamos fechar que o meu tempo tá acabando!
(as/os estudantes conversam)

- Miguel: Como seu pai reunia a família?
 Professora: Repete aí, Miguel.
 Miguel: Como o seu pai fazia para reunir a família novamente?
 Professora: Como seu pai...
 Miguel: ... fazia...
 (pausa)
 Bruno: É. Professora, nós não podemos... Professora? Professora? O Felipe criou uma agora. Professora? Professora? O Felipe criou uma agora.
 (A sirene toca. A professora diz às/aos estudantes que a atividade continuará na aula seguinte)

Data: 28/02/2005.

Aula: Professora Selma, 7ª. série/8º. ano do Ensino Fundamental

- (A professora indica às/aos estudantes o texto que seria estudado)
 Professora: Vamos retomar o nosso texto, aí depois seguindo a numeração do diário eu vou pedir os alunos pra lerem a questão que eu passei no quadro e aí nós vamos explicar, tá? Quem já tiver começado a fazer, como algumas pessoas já me disseram que fizeram, aí a gente já vai pedindo a discussão da resposta.
 (As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
 Juarez: As seis primeiras expressões (inaudível).
 Professora: Tudo bem! Então vamos lá! Vamos acompanhar esse primeiro texto pra gente retomar, relembrar e poder entender bem o que que a gente vai fazer?
 (As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
 Professora: Vamos lá, Vinicius!
 (As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
 Professora: Tudo bem. Então vamos lá! Na aula passada, vocês fizeram a leitura do texto, hoje nós vamos fazer e também vamos fazer a leitura das questões, tá?
 Cláudio: Tá.
 Professora: Então vamos lá.
 Pedro: Tinha parado em mim, professora!
 (pausa)
 Professora: “Auto-retrato aos cinquenta e seis anos / Graciliano Ramos / Nasceu em 1892, em Quebrangulo, Alagoas. Casado duas vezes, tem sete filhos. Altura 1,75. Sapato n. 41. Colarinho n. 39. Prefere não andar. Não gosta de vizinhos. Detesta rádio, telefone e campainhas. Tem horror às pessoas que falam alto. Usa óculos. Meio calvo. Não tem preferência por nenhuma comida. Não gosta de frutas nem de doces. Indiferente à música. Sua leitura predileta: a Bíblia. Escreveu "Caetés" com 34 anos de idade. Não dá preferência a nenhum dos seus livros publicados. Gosta de beber aguardente. É ateu. Indiferente à Academia. Odeia a burguesia. Adora crianças. Romancistas brasileiros que mais lhe agradam: Manoel Antônio de Almeida, Machado de Assis, Jorge Amado, José Lins do Rego e Rachel de Queiroz. Gosta de palavras escritas e faladas. Deseja a morte do capitalismo. Escreveu seus livros pela manhã. Fuma cigarros "Selma" (três maços por dia). É inspetor de ensino, trabalha no "Correio da Manhã". Apesar de o acharem pessimista, discorda de tudo. Só tem cinco ternos de roupa, estragados. Refaz seus romances várias vezes. Esteve preso duas vezes. É-lhe indiferente estar preso ou solto. Escreve à mão. Seus maiores amigos: Capitão Lobo, Cubano, José Lins do Rego e José Olympio. Tem poucas dívidas. Quando prefeito de uma cidade do interior, soltava os presos para construírem estradas. Espera morrer com 57 anos”.
 (pausa)
 Professora: A Ester vai ler pra nós a primeira questão, tá? Só a questão que eu passei, não é a resposta não! A questão que eu passei, tá?

- Ester: (A aluna lê a questão. Inaudível)
- Professora: Tá, obrigada. Então vamos lá! Quem foi que já tentou fazer? Vamos lá, Divino! Olha só, a primeira questão ela se divide em três e eu pedi pra transcrever, no item A, três características físicas do autor. Quais foram, Alex, as características físicas que você transcreveu do texto?
- Alex: Meio calvo, um metro e setenta e cinco de altura e sapato número quarenta e um.
- Professora: Tudo bem. Alguém encontrou alguma outra diferente dessas do Alex?
- Felipe: Altura: um e setenta e cinco.
- Professora: Tá, essa foi uma das que o Alex não colocou.
- Alex: Eu coloquei, professora!
- Felipe: Gosta de ler a Bíblia e gosta de falar muito.
- Professora: Essas características são físicas?
- Estudantes: Não!
- Professora: São de que tipo?
- João: Psicológicas.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: “Usa óculos”, a gente pode considerar como característica física.
- Hélio: Eu coloquei isso.
- Professora: Então tá. A letra B era pra colocar três características psicológicas. E aí, quem tentou fazer? Vai lá.
- Juarez: Não dá preferência a nenhum de seus livros, não gosta de vizinhos e gosta de falar pouco.
- Professora: Tá. As preferências nossas, né, os nossos gostos, daquilo que a gente gosta ou que a gente não gosta, faz parte das nossas características psicológicas, mas aí tem umas outras que a gente poderia acrescentar.
- Felipe: Eu coloquei, coloquei que ele é ignorante. Eu coloquei isso.
- Professora: Tá, mas isso aí, essa aí era pra vocês responderem lá na última, na última não, na penúltima questão, que é quando você tem que falar o que que você pensou dele, né? Essa aqui é pra você tirar do texto, não é pra você criar, é pra tirar do texto, né? As que o Samuel falou serviriam, mas tem, vamos pensar que características que ele fala dele aqui que não é característica física, não é altura, que não é tamanho, não é número de sapato. Fala.
- André: Não entra em Academia, é indiferente à música.
- Professora: Tá, tudo bem, pode ser isso também que vai se repetir lá na próxima questão. Agora tem umas outras que não se repetiriam que a gente poderia usar aqui.
- Antônio: Ele não gosta de frutas nem de doces.
- Professora: Também, né, também. Fala.
- Cláudio: Ele não gosta da burguesia.
- Professora: Isso. Também vai se repetir na outra questão que eu pedi. Mas uma que não se repetiria, vocês ainda não falaram. Fala.
- Gustavo: O desejo de morrer aos cinquenta e sete anos.
- Divino: É ateu!
- Professora: É ateu, né?
- Pedro: Professora! O que que é ateu?
- Professora: Tá relacionado à religião, muito bem! Mas a pessoa que é atéia, o homem que é ateu...
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Divino: Não tem religião.
- Professora: Quem falou? É o que?
- Divino: Sem religião.
- Professora: É um pouco mais do que isso, né? É sem religião evidentemente, mas mais do que isso, ateu significa que não acredita em Deus, tá? Porque eu posso acreditar em Deus e não me vincular a nenhuma religião, tá? Acredito em Deus, mas não tenho religião. Não sou católica, não sou evangélica, não sou coisa nenhuma! Mas acredito em Deus. A pessoa que é atéia, tá, ela não acredita em Deus! Pra ela Deus não existe, tá? E essa que talvez seja a característica psicológica, eh, que ele define bem marcante, né? Se coloca como

- ateu. Agora pessimista a gente pode dizer que ele é?
- Felipe: Ele era pessimista?
- Professora: Pois é, ah tá! Aí essa característica a gente pode discutir lá na penúltima questão, tá? Por que que a gente não pode dizer que ele se diz pessimista? Porque a passagem aqui ó, é bem assim ó: “Apesar de o acharem pessimista”, são as outras pessoas que acham que ele é pessimista, mas ele discorda de tudo, tá? E o fato dele discordar de tudo também é uma outra característica psicológica, tá? Ele não é muito de concordar, ele é mais de discordar, tá? Mas eu quero saber o seguinte.
- Felipe: Isso deve ser horrível.
- Professora: Ficou entendido o que que era pra fazer nesse item B?
- Bruno: Ficou.
- Professora: Então vamos pro item C: “Três atividades que ele praticava”.
- Alex: Lia a Bíblia!
- Professora: Ele gostava de ler a bíblia...
- Ilana: É inspetor de ensino, trabalha com o “Correio da Manhã”.
- Professora: É inspetor de ensino, trabalha com o “Correio da Manhã”, é escritor né? (As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Agora vamos pegar essa questão que o Divino levantou aqui. Como que ele pode gostar de ler a Bíblia se ele é ateu?
- Alex: Táí.
- Professora: Divino! Vamos pensar o seguinte: se ele não acredita em Deus, como será que ele vê a Bíblia? A Bíblia pra ele será que é o que?
- Divino: Ele deve estudar a Bíblia, uma coisa assim.
- Professora: É, a Bíblia deve servir pra estudo, pra conhecimento! E quem ainda não pegou a Bíblia com essa concepção, com essa possibilidade de entendimento, se pegar vai perceber que é uma narrativa, que é uma história, que é um texto interessantíssimo, de uma riqueza de linguagem, de uma riqueza cultural e que trata da nossa história, da nossa origem, tá?
- Júlia: Porque gosta do livro!
- Professora: Pois é, mas pra ele tá, eh, tá um pouco além disso, né? Pra ele, a Bíblia é como um livro é uma fonte de pesquisa, de estudo, do conhecimento da própria história da humanidade, tá? É bem o que o Divino pensou. (As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Então vamos lá. Agora a Bel vai ler pra nós a questão número dois.
- Bel: Transcreva trechos que demonstram do que o autor gosta, do que o autor não gosta e o que lhe é indiferente.
- Professora: Então tá bom. Tá vendo porque que eu falei que tudo aquilo que vocês tavam falando que gosta ou não gosta ia se repetir nessa questão? Por isso que lá nas características psicológicas a gente poderia procurar essas outras, né, que ele é ateu, que ele discorda de tudo, tá? Então vamos lá Samuel! Você fez a letra A?
- Samuel: Fiz. Ele gosta de fumar, de ler a Bíblia, gosta de palavrões.
- Professora: Tá.Rayra!
- Rayra: Gosta de crianças, viver bem e de ler.
- Professora: Hum, hum. Alguém mais colocou alguma coisa diferente dessas?
- Miguel: Ele gosta de aguardente! (As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Então tá bom! A letra B, o que ele não gosta?
- Gabriel: Frutas, doces e nem dos vizinhos.
- Professora: Não gosta de frutas, nem de doces e nem de vizinhos.
- Ricardo: Ele não gosta de doces, nem de frutas, nem da burguesia.
- Professora: Não gosta da burguesia, né? Fala.
- Hélio: Não gosta de rádios, telefones e campainhas.
- Pedro: É a C.
- Professora: Na C, né? A que ele é, o que que é indiferente pra ele? Fala Samuel!
- Samuel: A música, à academia.

- Professora: Ele é indiferente à música. Não, tem uma outra coisa que ele não disse que é indiferente, que poderia considerar aqui também! Que ele disse assim: “Não dá preferência a nenhum dos seus livros”, então tanto faz, pra ele os livros são, né? Indiferente. Ele não dá preferência pra nenhum. Fora isso são essas coisas que vocês falaram. Gente! Pra quem não tinha tentado responder em casa, tá ficando claro o que que é pra fazer?
- Estudantes: Tá.
- Professora: Lê pra nós a questão número três.
- Gustavo: Com base na leitura do texto, produza um pequeno parágrafo (inaudível).
- Professora: Então tá. Essa aqui é uma resposta que vocês tem que elaborar a partir da compreensão que você teve, né, da leitura que você fez! Ou seja, depois de ler esse texto, a gente discutiu sobre ele durante duas aulas, aí, eh, conversamos sobre a personalidade desse, desse homem, tá? Agora eu pedi pra vocês o seguinte: que você, como leitor, escreva um pequeno parágrafo no qual descreva, né, num pequeno parágrafo qual a imagem que se formou na sua cabeça. Por isso, que aqui é que entra aquelas coisas que o Felipe disse aqui ó, que o Felipe falou assim: “Ah, eu acredito que ele é um ignorante, um, um...”, tá? Agora também Felipe, a gente precisa ter o seguinte cuidado! Ao usar essa característica de ignorante, tá, o que que você pensou?
- Felipe: Eu pensei que ele é ignorante no sentido que, tipo, não gosta de quase nada.
- Professora: Mas quem não gosta de quase nada é uma pessoa ignorante?
- Gabriel: Não!
- Professora: Ignorante não é aquela pessoa que desconhece as coisas?
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: A imagem que eu tô falando é no sentido do que o Felipe descreveu! É a imagem psicológica, é a imagem dessa personalidade.
- Antônio: Professora! Ele é muito reclamão.
- Professora: Exatamente! Então pra pensar na, na, eh, no uso da palavra que vocês estão fazendo. Ó, ignorante se você for olhar no dicionário vai encontrar a definição semelhante a que eu vou falar aqui, tá? Quem é ignorante é porque desconhece alguma coisa, tá? “Eu ignoro determinados assuntos, determinados conhecimentos”, tá? Ou, no outro sentido, no outro sentido, a gente usa ignorante pra aquela pessoa, eh, grossa, bruta, né, que só fala brigando. Aí a gente diz assim: “Ah, essa pessoa é um ignorante”, né, ta? Agora será que é adequado a gente dizer isso do Graciliano?
- Gabriel: Não.
- Professora: Em relação a conhecimento a gente não pode dizer que ele seja um ignorante. Ele é um escritor reconhecidíssimo, tá, com livros, inclusive publicados em vários idiomas, era uma pessoa que lia muito, era jornalista, trabalhava num jornal, “Correio da Manhã”, era inspetor de ensino. Então ignorante em relação ao conhecimento não é adequado se dizer que ele seja.
- Felipe: Pode ser chato, então?
- Professora: Ah, aí tudo bem. Você dizer “Esse cara parece ser um chato, né? Não gosta de nada e tal”, aí tudo bem! Tá? Meio seco, né? Esse seco aí você deve até inclusive colocar entre aspas, né, porque é seco no sentido da relação, né? Das relações sociais, da relação com as pessoas e com a vida, né? Uma pessoa áspera. Eh..., tem, eh, tem muita gente, a gente percebe não tem muitas loucuras pela vida, tá?
(pausa)
- Professora: Então, nessa terceira questão era pra você fazer isso, dizer assim ó: “Na minha opinião o Graciliano Ramos é uma pessoa assim, assim, assim, assim”, tá? Ou chata, ou interessante, ou curiosa porque é ateu, mas gosta de ler a Bíblia. É pra fazer isso, ta? Tá entendido?
- Estudantes: Tá.
- Professora: Tá? Então vamos lá. Agora vai ler pra mim...
(Toca a sirene)
- Professora: Não, mas não adianta não dá tempo de explicar. Mas aí amanhã a gente continua, tá?

Aula: Professora Selma, 7ª. série/8º. ano do Ensino Fundamental

(A professora dá seqüência a uma aula anterior, discutindo uma ‘tira’ do jornal impresso local)

Professora: Esse ditado popular “Beleza não põe mesa”, tá? Ele não é aplicado só às mulheres.

Cláudio: Aninha!

Professora: Ele é aplicado às pessoas de forma geral. E quer dizer o seguinte: o que é mais importante não é a beleza, não é ela que vai ajudar, que vai contribuir, não significa que a pessoa é uma pessoa interessante. Não é beleza que é o mais importante, tá? Aí o besta aqui acha que não é beleza que é o mais importante, né? Não é beleza que põe mesa, tá?

Ester: O que que é?

Professora: O que que é que põe a mesa? Põe a mesa, Larissa? Põe a mesa não significa servir a refeição. Servir a refeição é uma atitude, é um ato, uma ação importante na nossa vida! Se você serve a mesa bem servida, bem posta, as comidas bonitas, bem preparadas...

Pedro: Professora!

Professora: ... que agrada aos olhos, você agrada às pessoas. Então o servir a mesa significa que você tem conteúdo, que você tem condições de servir alguma coisa boa.

Ilana: Beleza não põe mesa.

Professora: Não é a beleza que vai ser a substância, que vai ser o mais importante, tá? Não deve ser, né, não deveria ser. Tá bom?

Bruno: Beleza não põe a mesa.

Professora: Tem alguém (pausa). Tem alguém que acha que essa história de preconceito nem passa por aqui, por esse texto? Não tem nada a ver?

Carla: Nossa senhora!

Professora: No terceiro quadrinho, vai olhando aí no texto, tá? No terceiro quadrinho o personagem ao responder *fêmea* demonstra ter que visão da mulher?

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)

Larissa: Acha que ela tem que ser bonita!

Luara: Porque era como uma coisa que ele pode usar e jogar fora.

Professora: Usar *fêmea* está tornando a mulher um objeto de uso.

Rayra: Eu acho assim, então assim, esse negócio de *fêmea*, sendo mulher, sendo bonita, tendo aquilo, né, que eles querem, tá valendo.

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)

Ilana: Eu concordo!

Gustavo: Professora, eu acho que é, tipo ele perguntou “Que tipo de garota você gosta?”, ele falou *Fêmea*. Tipo, qualquer mulher ora, ele não vê diferença entre ser uma morena, uma loira, desde que seja mulher.

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)

Professora: Tá bom! Teve alguém que pensou uma coisa completamente diferente disso que foi falado aqui em relação a essa resposta desse personagem?

Kátia: Eu pensei!

Professora: Você pensou uma coisa diferente, Kátia?

Kátia: Nada não.

Ricardo: Fala logo.

Kátia: Ah, dá licença uai!

Ester: Ce tá loira mesmo hein?

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)

Professora: Bom, olha só! A gente teve aqui...

(Espera para que façam silêncio)

Professora: A gente teve aqui basicamente duas respostas pra visão de mulher desse personagem que respondeu “Fêmea”. Uma é que ele respondeu “Fêmea” ele tem a visão da mulher como animal, né, os animais entre macho e fêmea, né? Ou como objeto, fêmea é para qualquer mulher que só serve para usar e descartar, ou a outra resposta que foi a da

Rayra que a fêmea como feminilidade, né, de ser bonita, tá? Agora vem a terceira pergunta, presta atenção. A terceira pergunta é: O outro personagem, o que vai fazendo as perguntas todas, tem visão diferente sobre as mulheres?

Alex: Repete a pergunta.

Professora: O outro personagem...

Júlia: O que vai fazendo as perguntas?

Professora: É, o que vai fazendo as perguntas, o personagem que fica lá: “Que tipo de garota você gosta?” (Inaudível) beleza não põe mesa, que a beleza está nos olhos de quem vê, que o velho é aquele que se considera, e também que a (inaudível) é uma coisa bonita. Esse personagem aí que fala lá no final “(inaudível) perguntas”, ele vai fazendo afirmações. É, e lá no final ele diz: “Ótimo, vou ter que ir (inaudível)”. Esse personagem tem uma visão diferente da visão do outro personagem?

Rayra: Professora, eu acho que tem, porque assim ele tava fazendo a pergunta e depois ele soltou: “Você prefere uma mulher inteligente ou bonita?”, aí eu acho assim que o outro cara, ele prefere uma mulher mais bonita, quer dizer bonita, ser mais bonita do que inteligente. Ele não gosta de mulher bonita.

Professora: Ele prefere as mulheres bonitas, prefere, Rayra?

Felipe: Ó professora, eu acho que todas as mulheres que ele fica, sempre, tem que ser bonitas, o outro, não. Acho que ele vê a beleza de dentro da mulher.

Professora: Agora, será que o outro interessa de ver o que a mulher tem por dentro, não foi esse que respondeu assim tipo galã: “Fêmea”. Quem fala isso é interessado no que a mulher tem por dentro?

Estudantes: Não.

(Toca a sirene. A professora diz a aula continuaria na aula seguinte)

Data: 15/05/2005.

Aula: Professora Selma, 7ª. série/8º. ano do Ensino Fundamental

(A professora entra em sala de aula, cumprimenta as/os estudantes e começa a aula)

Professora: A entrevista com a pessoa mais velha da família eu já corrigi, só não vou entregar pra vocês hoje porque eu vou marcar com Andréia e ela vai fazer agora a, a avaliação dela, tá? Algumas coisas eu já conversei com ela por telefone, tá? E a avaliação desse trabalho, até agora, ela está bastante positiva, tá? Foi um trabalho que deu resultados bons. A maioria dos, dos trabalhos está boa, bem feita, a gente vê que a pessoa que fez se envolveu, se interessou em fazer, tá? Ficou, ficou bem legal, bastante satisfatório. (as/os estudantes falam baixo – inaudível)

Professora: Mas, segura a curiosidade só um pouquinho, tá? Oh, eu vou devolver aquela atividade anterior que, de algumas pessoas que precisaram refazer, tá? (As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)

Professora: Essa aqui é aquela do, do texto do jornal *Porque preservar a memória familiar*, mas é só pra quem refez, tá? Só quem refez.

(a professora entrega as atividades)

Professora: Rodrigo, na segunda passada você ainda tinha ficado de me encontrar, né? Você tá com o seu trabalho hoje? (O aluno consente com um gesto). Tá. Então você pode ficar no quinto horário comigo? Tá bom. E amanhã, eu quero você no atendimento pra gente ver esse aqui que é aquela outra atividade da entrevista que vocês fizeram, tá? (pausa)

Professora: Bom, mas, eh..., nós vamos discutir uma, uma programação de trabalho para o mês de junho, tá, são atividades que envolvem português e história e é a continuação desse trabalho que nós já estamos realizando, tá? Nós vamos ler passo a passo, tá, discutir, entender e..., pra vocês perceberem onde é que nós pretendemos chegar com essa proposta aqui, tá? O trabalho está dividido por etapas, algumas etapas vocês vão ver que nós já fizemos, tá? Agora vêm outras que a gente vai fazer, tá? (A professora

- distribui o material com a programação das atividades). Lê, Cláudio, por favor!
- Cláudio: “Você está convidado a exercer o ofício de historiador na construção da memória da sua família. A atividade (inaudível)”.
- Professora: Aí tá bom. O roteiro detalhado a gente vai ler passo a passo, tá? O importante é que a gente entenda o, a proposta e o objetivo desse trabalho, tá? Então, primeiro, nós vamos colocar vocês na situação do historiador, aquele pesquisador, tá, que, eh..., pesquisa as fontes, os documentos, os fatos, as pessoas, pra construir o conhecimento histórico, tá? E é isso que vocês estão fazendo já há algum tempo. Vocês estão construindo a memória de suas famílias.
(pausa)
- Professora: Então, a partir daquele texto que sugeri aquelas questões que vocês responderam na semana passada, nós vamos continuar esse trabalho, tá, e vamos chegar na composição de um texto, que vai ser uma narrativa, tá, que vocês vão construir, e essa narrativa será uma das peças de um trabalho coletivo, um trabalho que vai ser feito com toda a turma, tá, e..., esse trabalho vai ser a composição de um livro, um livro da turma, tá, com um mosaico de memórias das famílias de vocês, vocês sabem o que que é mosaico?
- Alex: Eh..., aqueles quadradinhos?
- Professora: Isso, aquilo que é composto por pequenos pedaços, né? Então, o nosso livro vai ser um mosaico de memórias, produzidas a partir da prática da história oral, que é o que vocês tem feito com as pessoas da família de vocês: entrevistas, conversas, narrativa de história, essas coisas assim, tá? Então pra... pra chegar nesse objetivo aí, que é a composição desse livro, nós vamos passar por esse roteiro detalhado que nós vamos ler agora, tá? Aí, por favor, continua a leitura pra mim, eh..., Larissa.
- Larissa: Primeira etapa. (Leitura da aluna – inaudível)
- Professora: Como vocês já mantiveram o contato com a pessoa da família que respondeu pra vocês aquelas questões da atividade passada, tá? Então parte dessa etapa vocês já fizeram, mas vão continuar fazendo porque essa pessoa, se não houver nenhum desentendimento, ela vai continuar sendo seu objeto de pesquisa, tá? Então, conforme já combinamos, você deve convidar um membro da sua família para compartilhar a aventura de pesquisar a memória. E aí essa questão de família aqui a gente escreveu, né, se não houvesse alguém propriamente da família, poderia ser um vizinho, um amigo, pai de um amigo, alguém com quem você pudesse conversar sobre a memória familiar, tá? Essa pessoa vai desempenhar um papel muito importante porque ela será o elo de ligação com o passado, visto que o seu depoimento permitirá compreendermos as práticas de preservação e divulgação...
(pausa. As/os estudantes estão atentas/os)
- Professora: Aí, pra pessoa entender porque que nós estamos fazendo tudo isso, vocês vão ter que esclarecê-la sobre os objetivos desse trabalho, tá? Ou seja, dizer pra ela que nós queremos registrar a memória familiar construída a partir dos significados atribuídos aos documentos que estão preservados por lembrarem pessoas, acontecimentos, lugares, práticas de convívio familiar, enfim, são conservadas porque guardam um pouco do passado da família. Naquele trabalho que vocês me entregaram, semana passada, apareceram, apareceram coisas muito interessantes, tá?
(pausa)
- Professora: Essas categorias que vocês estão estudando de documentos: documento material, documentos fonográfico, documento... Então, eh, e ainda vai ter fases, assim, em que os documentos estavam relacionados, por exemplo, a pessoas e fases da vida da pessoa. Com relação às receitas, por exemplo, uma receita que foi muito comum foi muito citada, foi a receita do bolo de cenoura.
- Hélio: Massa, cara.
- Professora: Mas, teve um caso especial em que o aluno ou a aluna, não me lembro mais, eh..., conta a seguinte história, que a receita passou a ser uma marca da memória da família porque a vó dele, ou dela, aprendeu a fazer o bolo de cenoura por volta aí dos catorze, quinze anos e, na festa de quinze anos dela, a avó, ela mesma fez o bolo, e fez o bolo de cenoura. Então foi um acontecimento muito importante, foi a comemoração dos quinze

anos, ela tinha aprendido a fazer esse bolo, eh..., ela passa essa receita pra mãe e a mãe agora passa pro filho outra vez, que é o aluno que agora eu não lembro direito quem é. Então, veja bem, é um documento que está relacionado, que lembra uma pessoa, que é a avó e lembra um acontecimento, que é festa de 15 anos da avó, tá? Então, esses documentos são importantes por isso, tá? Às vezes o documento é uma fotografia, e essa fotografia lembra as pessoas ou a pessoa que está lá representada e lembra o momento que a pessoa estava vivendo, tá, uma viagem ou uma festa de casamento, uma reunião de família, então, eh..., é disso aí que a gente vai trabalhar, tá?

(pausa)

Professora: Segunda etapa. Leia pra nós a segunda etapa, Mateus.

Mateus: Segunda etapa. Segunda etapa... (Leitura do aluno)

Professora: Semana passada, que eu pedi pra vocês fazerem uma lista dos documentos a serem encontrados?

Estudntes: Ahã.

Professora: Teve gente que conseguiu uma lista de, tipo, uns cinco documentos, teve gente, teve uma lista com dez, doze documentos... teve gente que disse assim: “Na minha família não, não se guarda nenhum documento nem nada assim pra contar a história da família. Ela é contada só oralmente, pela memória”. Aí o documento fica sendo a lembrança, né? Mas eu queria considerar com vocês o seguinte: é bem possível, e eu falo isso até porque eu sou bastante assim, então é bem possível que uma família, ou as pessoas da família, não gostem de guardar coisas do passado, né? Agora, tem determinadas coisas, que mesmo sendo antigas ou sendo velhas, a gente não pode jogar fora, tá? Eh..., são os documentos oficiais, são documentos esquecidos e são documentos oficiais, por exemplo, uma certidão de nascimento. Essa ela pode estar velha o tanto que for que, por ser um documento oficial, a gente não pode jogar fora.

Ana: Mas professora, tipo, e se a pessoa que tem a certidão de nascimento morre, e se a pessoa quiser jogar ela fora?

Professora: Mas não deve, né?

Ana: Mas e se joga?

Professora: Se joga fora, aí o que que vai ficar no lugar na certidão de nascimento?

Ana: O atestado de óbito.

Professora: Então veja bem, esses documentos oficiais... não devem ser jogados fora porque tem caráter oficial, tá? São documentos que são necessários em determinados momentos da vida da, da pessoa. Então, se a pessoa morreu e aí, eh..., os parentes dessa pessoa que ficaram responsáveis pela certidão de nascimento não tem mais necessidade e pode jogar fora, mas o atestado de óbito não pode, tá? Porque a princípio isso é necessário pra quem ficou vivo, por exemplo, se vai reivindicar alguma coisa de herança, ou de casamento, ou... E eles também estão carregados de memória, tá? Imagina, se o seu pai, a sua mãe, a sua vó ou sei lá quem cuida de vocês pega a sua certidão de nascimento. Essa certidão é um documento oficial, mas é um documento histórico também, porque ele vem carregado com a memória, com a história da data do seu nascimento, tá? Quando você nasceu, as emoções das pessoas, como é que foi, o que que aconteceu, tá? Se é um atestado de óbito é um documento oficial que está completamente marcado de, carregado de memórias, de momentos, da tristeza, da perda da pessoa, tá?

(pausa)

Professora: Olha só. Se você chegar à conclusão, com essa pessoa com quem você está conversando, de que não há outros tipos de documento pra acrescentar à memória da família, aí você vai partir pra essa opção, que são os documentos oficiais, que entram na categoria dos documentos escritos, tá? Alguma dúvida sobre isso aqui?

Estudantes: Não.

Professora: Então vamos passar pra frente, Mateus, leia a etapa três, por favor.

Mateus: Etapa três. Terceira etapa. (Leitura do aluno)

Professora: Nessas etapas, com a pessoa da família que está ajudando vocês, vocês estão mantendo um contato oral, tá? É conversa, é entrevista, tá? Mas, ao fazer essa lista dos documentos, não é bom você confiar só na sua memória. Então faça a lista, né, separe

quais são os documentos materiais, os fonográficos, os escritos, se não tiver documentos das três categorias, faça só daquelas que você encontrou, tá? Talvez você vá encontrar só documento escrito, não tem problema, tá? Agora, terceira etapa. Você fez essa lista de documentos. Suponhamos que você tenha feito uma lista com cinco documentos, tá, você encontrou cinco documentos. Desses cinco, junto com a pessoa que tá te ajudando, você vai selecionar um, tá? Aquele que tiver maior importância na história da família. “Oh, esse aqui, essa certidão de casamento é a que mais está carregada com memórias da família, então é ele que eu vou escolher”, tá? Então você vai escolher um, e essa certidão de casamento ela pode desencadear narrativas como essa daí, associadas às pessoas, às pessoas que casaram, à família das pessoas que casaram, tá? O lugar onde foi o casamento, tá, a festa de casamento, a comida que tinha na festa de casamento, tá? A pessoa vai ajudar você a se lembrar de tudo isso, se for seu pai, se for sua mãe, sua vó, o vizinho, seja lá quem for, tá?

(pausa)

Professora: Quarta etapa. Leia pra nós, Rony.

Rony: Quarta etapa. (leitura do aluno)

Professora: Tá bom. Então olha só, agora, aqui, você tem uma outra atividade escrita pra fazer, tá?

(pausa)

Professora: Na terceira e na quinta etapa você já conversou novamente com essa pessoa, fez a lista de documentos, selecionou um, agora você vai fazer a entrevista com essa pessoa sobre esse documento que vocês selecionaram, tá? Pra essa entrevista, se você tiver condições, você pode usar o gravador, aí depois você pega o gravador e vai ouvindo e transcrevendo, tá? Se não tiver o gravador, você já faz a transcrição na cara da pessoa diretamente, tá? Questões que não podem faltar: essas seis questões aí tem que estar presentes na sua entrevista, tá? “Conte a respeito das lembranças que este documento permite reconstituir”, “Comente o significado desse documento para o senhor ou para a senhora e sua família”, “Em que circunstâncias que esse documento foi guardado e quem ajudou na sua conservação”, “Por que o senhor ou a senhora considera esse documento representativo da memória familiar?”, “Os jovens da sua família demonstram interesse pelo passado familiar? Como o senhor ou a senhora interpreta essa questão?”

(pausa)

Professora: Letra ‘f’. “Como o senhor ou a senhora se sentem participando desse trabalho?”. Bom, além dessas questões aqui, no final a gente vai pensar em mais algumas que a gente possa fazer, tá? Que sejam questões, assim, gerais, que sirvam pra todo mundo e que a gente possa fazer. Além disso, vocês, no momento da entrevista, se pintar, assim, alguma oportunidade de uma pergunta mais específica, que você só poderia fazer praquela pessoa, você vai aproveitar e vai fazer, tá? Não perde a oportunidade de enriquecer a sua pesquisa não, tá bom? Essa entrevista tem que estar com vocês aqui na sala de aula no dia 08 de junho, quarta-feira.

Divino: Nossa!

Professora: Essa entrevista, vocês vão fazer como entrevista mesmo, tá, então transcrever pergunta-resposta, pergunta-resposta, não é um texto, tá? É entrevista mesmo. E mais: a resposta tem que ser transcrita igualzinha, idêntica, do mesmo jeito que a pessoa respondeu. (As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)

Professora: Quinta etapa. Olha só, veja bem, dia 13 de outubro é uma segunda-feira, é um dia que a gente tem duas aulas de português, tá? E a Andréia vem pra fazer esse trabalho com a gente.

Rayra: Ah nem!

Professora: Então olha só, vocês vão trazer, esse documento que você selecionou junto com essas pessoas, vocês vão trazer eles pra cá no dia 13. Se for uma certidão de nascimento você vai trazer, se for vestido de noiva da avó você vai trazer aqui...

Luara: Nossa!

Professora: ... se for uma receita que é tradicional da família você vai trazer aqui...

Mateus: Professora, aí, eh..., é da minha mãe, só que o armário de madeira é meio pesado...

- (risos)
- Professora: Pessoal, isso não seria possível trazer...
- Mateus: Mas as xícaras de porcelanas, eu posso.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo que a professora – inaudível)
- Júlia: Eh, tipo assim, se não for possível, posso pegar a máquina, tirar a foto e trazer, ou não?
- Professora: Pode. É isso que você tem que fazer. Tudo que for da pessoa, seleciona aquele documento que ele (inaudível) e possa ser trazido aqui pra sala de aula. Mas, também, tenha jogo de cintura, como o Mateus falou aqui. O armário é difícil de trazer, mas quem sabe ele convence a vó dele a deixar ele trazer a xícara de porcelana, tá?
- Carla: Eh, a gente pode fazer de dois, pode?
- Professora: Eh, você pode, a gente pode tentar, mas no finalzinho vai ter que ficar só um, Carla, tá?
A não ser que você justifique juntar os dois pra contar um texto só.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Professora: Então nesse dia 13, que é uma segunda-feira, nós vamos expor esses documentos aqui na sala e vamos fotografar um por um, tá? Essas fotos desses documentos vão ser a ilustração do livro que a gente quer compor com a memória, a história da memória da família de vocês, tá?
(Toca a sirene. A professora encerra a aula)

Data: 22/05/2005

Aula: Professora Laura, 8ª. série/9º. ano do Ensino Fundamental

- (A professora solicita às/aos estudantes que formem duplas e começa a distribuir livros para as/os estudantes)
- Laura: Professora, já entregou pra todo mundo?
- Professora: Esse material que eu estou entregando pra vocês é um livro que a escola, não é que adotou, porque o trabalho não é feito com esse livro, mas que a escola recebeu pra servir de material acessível aos estudantes do ensino médio.
(As/os estudantes começam a folhear os livros)
- Professora: Então, por favor, capítulo 3. Nesse livro aqui a gente tem o conteúdo geral previsto em Língua Portuguesa, que é realizado pro ensino médio, do 1º ao 3º ano. Então aqui, tem desde, ãh..., noções básicas de fonologia, o som das palavras, até sintaxe e tem um monte também de discussão de texto, que talvez seja mais importante aqui dentro, pra não ficar discutindo o enfoque gramatical, ãh..., e nesse livro aqui tem um capítulo que sintetiza bem essas idéias gerais de concordância nominal e verbal e regência, eu resolvi trazer pra sala de aula pra gente fazer uma discussão, assim, com o material, que vocês podem depois consultar. Todo esse material aqui fica disponível, disponíveis lá na biblioteca, é pra pesquisa, pra trabalho, estudo, vocês podem ir lá, pedir, consultar, porque ele é bem interessante pra isso. Bom, agora, eu gostaria que todos vocês fossem para a página 129.
(pausa)
- Professora: Bom, então, ãh, existem questões que como a gente não usa muito no dia-a-dia, na oralidade, aí no registro a gente termina se perdendo um pouquinho. E aí tem uma coisa interessante porque o texto que ilustra essa questão de problemas da gramática é um, um, um texto do Fernando Sabino, ãh, que fala sobre uma per-, um personagem que tá em, tá muito discutido esse semestre, que é o personagem do deputado, né? A gente tá em ano eleitoral, pra quem não lembra no próximo domingo é eleição aqui. A gente tem um presidente pra eleger, um senador, deputado... Eu tô na maior angústia porque eu não sei em quem eu vou votar pra deputado, senador, pra deputado federal...
- João: Vote nulo.
- Professora: Nunca! Nulo nunca! Ainda não cheguei a esse ponto.
(risos)
- Professora: Gente, então vamos lá. Eu gostaria de começar com vocês lendo esse texto, ok? Ele

- começa na página 129, “Eloquência singular”, não é esse?
- Carolina: Sim. Professora, é uma dupla pra fazer a leitura?
- Professora: Sim. A gente começa com a Carolina e com a Bianca. E depois a gente vai passando. Vamos lá? “Eloquência singular”.
(Leitura do texto pelas duplas de estudantes)
- Professora: É uma situação formal ou informal?
- Estudantes: Formal.
- Professora: O que que o sujeito tá fazendo aqui?
- Estudantes: Tá no plenário.
- Professora: No plenário. Ele é o quê?
- João: Deputado.
- Professora: Na hora de falar, o que foi que aconteceu com ele?
- Luiz: Ele fala: “Sr. Presidente, não sou daqueles que...”, aí ele pára.
- Professora: Aí o que que aconteceu com ele? Ele ficou com uma dúvida de quê?
- João: Plural.
- Camila: Singular e plural.
- Professora: Plural e singular. Plural ou singular. Eh..., ele se recusa ou se, ou se recusam? Isso é um problema de concordância, gente, concordância verbal. Mas aí eu vou ler pra vocês agora. Ah, gente, quem aqui já usou a palavra “peremptoriamente”?
- Joana: Não sabia nem que existia.
- Professora: Vamos ver aqui se pelo..., se dá pra gente entender essas palavras no contexto ou se o contexto é tão vazio que do jeito que tá aqui tanto faz, que a gente não vai entender e vai ter que buscar no dicionário. (A professora faz a leitura do texto). O texto coloca a gente dentro de que situação?
- João: Uai, ele dando uma palestra, sei lá, um discurso...
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Professora: Fazendo um discurso e...
- Camila: Dúvida do plural e singular...
- João: E, ele não sabe o que falar, se é plural ou singular o verbo, uma coisa assim.
- Professora: Ok, então, a língua se torna um problema. A gente não sabe exatamente como fazer uma flexão, uma conjugação, uma concordância, uma regência, e aí, pra não errar, a gente empata, né? A gente fica “Bom, se eu falar errado vai todo mundo rir de mim, né?”. E eu não tenho certeza do que que é certo, do que que é errado, e aí eu, pra evitar isso, eu vou tangenciando, né, mudando de assunto, tentando sair pela tangente, fugir pela direita, e no final eu não digo absolutamente...
- João: ... nada.
- Professora: ... nada. O nosso orador disse alguma coisa?
- João: Não.
- Professora: Mudou de assunto toda vez.
- João: Enrolou, enrolou e não disse nada.
- Professora: Ele disse alguma coisa, assim, sobre a recusa?
- Camila: Não.
- Professora: Mas ele nos diz outras coisas?
- João: Que os políticos só tem blá, blá, blá.
- Professora: Oh, ele nos diz sobre o vazio do discurso político. Sabe aqueles discursos que a gente escuta e que no final a gente fala assim: “Sim, mas o que mesmo que ele tá falando?”.
- João: É, não sabe.
- Professora: Ele usa tantas palavras difíceis que o pobre do, do, do eleitor só consegue aplaudir por vergonha de falar: “Não tô entendendo nada”.
- João: Ahã.
- Professora: Essa crônica ela foi colocada aqui como um pretexto pra discutir concordância verbal, concordância nominal, mas eu trouxe ela pra sala com outro objetivo, que é da gente pensar um pouquinho sobre: “falar correto”, entre aspas, é necessariamente estabelecer uma comunicação interlocutiva? Usar palavras difíceis, efetuar toda a regência e toda a concordância é necessariamente escrever bem?

- João: Não. Não adianta falar bonito, mas não dizer coisa com coisa.
- Professora: É necessariamente ter o que dizer pra alguém? Ser aplaudido e aclamado pela platéia do plenário é necessariamente ser uma pessoa séria?
- Patrícia: Não, porque tem muitos políticos assim.
- Professora: O que vocês pensam sobre isso? Alguém ouviu um discurso político nessas eleições?
- Rogério: Dessa vez não.
- Professora: Você viu, Lia?
- Lia: Sim.
- Professora: Qual que foi a experiência?
- Lia: O cara fica falando estranho e eu não entendo nada.
- Professora: Lara.
- Lia: Aliás, eu vou ouvir um hoje ainda.
- Lara: Eu ouvi, só que ele falava mais da família dele do que, do que da proposta.
(pausa)
- Cláudia: Sou candidata e sou mulher (risos).
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Professora: Gente, olha isso. A Cláudia ouviu uma conversa bem interessante. Por que que a candidata, quando vai pro palanque, tem que falar que é mulher, mas homem nenhum chega lá falando “Eu sou candidato e sou homem?”.
(risos)
- Professora: Então oh, olha só, isso oh, a impressão que eu tenho, às vezes, é que a mulher precisa o tempo inteiro ficar se afirmando lá, né? E o homem não. O homem já tem tudo resolvido, né? Oh, ia gerar até uma certa confusão, assim, se o João como candidato a presidência, chegasse lá e falasse: “Sou candidato e sou homem”, aí todo mundo ia falar: “Ih, esse cara aí oh, não sei não!”.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Professora: E a mulher não, a mulher ela, ela tem sempre que ficar afirmando. Bom, agora vamos à parte, à parte aplicada aqui dessa gramática. Voltem na página aí, por favor, e vão pra página 130. Cláudia, lê, por favor!
- Cláudia: (aluna lê o exercício da página 130)
- Professora: Não sou daqueles que... Vocês vão usar o verbo recusar no singular ou no plural?
- Bia: Eu acho que é recusam (Há respostas diferentes das/os estudantes). Mas por quê?
- Professora: Recusam vai concordar com o sujeito aí dessa oração.
- João: Que são ‘daqueles’.
- Professora: Se colocar o ‘daqueles’, se você colocar o ‘daqueles’, então o ‘daqueles’ tá no plural, o verbo teria que ir pro plural, mas se for “eu não sou um daqueles”, ‘um’, eu não sou uma pessoa, é com “eu”, então teria que ir pro singular. A gente vai ver mais adiante que esse é um daqueles casos que a concordância ela pode ser feita das duas formas. O pobre deputado sofreu à toa, porque ele podia falar “Não sou daqueles que recusam” e “Não sou daqueles que recusa”. Mas tem a dupla concordância, mas o sujeito fica tão angustiado diante do erro da gramática que ele termina até deixando de se comunicar.
(pausa)
- João: Professora, o ‘daqueles’... Mas então, no caso aqui, era plural, não é?
- Professora: No caso aqui ele tem as duas opções. Ele tem a opção de colocar tanto um como o outro.
- João: Mas se ele errar, ele é burro...
- Professora: Mas esse é o problema, gente, oh! A gente pega tanto a falsa idéia de que existe uma forma correta, e só uma forma correta...
- João: Então qualquer das duas ia dar problema, se acertasse problema.
- Professora: Aí está a questão. Situação formal, você está sendo julgado só pelo que você diz ou também pela forma como você diz?
- João: Pelo que você diz, eu acho que é o mais importante é a pessoa entender.
- Larissa: Pela forma...
- Professora: João, eu concordo plenamente com você, o que diz é muito mais importante do que, do que como se diz, mas existem determinados contextos em que o seu interlocutor está

avaliando também a forma do que se diz. E aí é o problema. É exatamente por isso que se diz que é uma situação formal. É porque você está sendo avaliado não só pelo que, mas também pelo como. Aí esse deputado está diante de um plenário, certamente tem jornalistas ali, fotografando e registrando para colocar como manchete no primeiro jornal do dia, no jornal mais importante da cidade: “Deputado erra concordância”.

(risos)

Professora: E aí acontece uma situação que você, como grande representante do povo, não pode errar uma concordância. Olha, enfim, foi muito julgado. O que sofreu mais foi o Presidente Lula.

João: Ele é humilde, tadinho.

Professora: Tadinho nada! Humilde e tadinho são palavras que não combinam. Se é humilde, parabéns por ser humilde, e não humilde tadinho.

(risos)

Professora: Não é? Humilde e tadinho. É humilde, ponto. Agora assim, a questão não é essa. Por que que o Lula foi tão apedrejado e crucificado e isso...

João: Porque foi pobre, não teve estudo.

Lia: Porque ele não sabe.

João: Aí ele não sabe falar.

Professora: É pelo que diz ou pelo como diz?

João: Como diz.

Professora: O que que é, Luiz?

João: É que ele fez só até a 8ª série...

Professora: Compartilha aí com a turma. Compartilha aí, Luiz.

Luiz: Porque ele se deu bem.

Professora: Porque ele se deu bem? Ótima essa (risos). Olha, o Presidente da República...

(pausa)

Professora: ... representante..., representante máximo da nação... A idéia que a gente tem é de que o líder, o representante, ele precisa ser, assim, perfeito. E uma das perfeições previstas é o quê?

Luiz: Dominar.

Professora: Dominar o quê?

Luiz: A língua.

Professora: A Língua Portuguesa, não só no que diz, mas também no como diz. É um grande preconceito...

João: Professora, eu imagino o português, se a gente mal sabe isso, imagina o inglês, o francês...

Professora: É um grande preconceito da gente em relação ao papel do presidente, ao papel do líder... Eu até entendo que se exija das pessoas de Língua Portuguesa uma perfeição na concordância, na regência, porque a gente passa quatro anos em uma universidade estudando e a gente tropeça muitas vezes na concordância, principalmente na oralidade. Agora, em relação a presidente, a idéia é de que o representante máximo da nação ele tem que ser da elite, ele tem que dominar bem a norma, estudou, fez faculdade e de preferência fez mestrado e doutorado, como o presidente anterior, o Sr. Ilustríssimo...

João: FHC.

Professora: Sapientíssimo, que mais?

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)

Professora: FHC, que por ser tão estudado, tão preparado, fez um trabalho perfeito pelo Brasil, não foi?

Larissa: Maravilhoso!

(diálogo irônico)

Professora: Eu acho que o FHC, ele nunca, nunca incorreu num erro de concordância verbal ou nominal, viu, gente? O FH ele devia ter um revisor, assim, lendo todos os seus discursos. Mas não necessariamente por dominar a língua na sua perfeição foi o representante que a maioria da população quis ter. Ele foi, ele foi um presidente que deixou muitos problemas sociais aí.

(a sirene toca)
 Professora: Oh, gente, amanhã tem festinha.

Data: 27/06/2005.

Aula: Professora Laura, 8ª. série/9º. ano do Ensino Fundamental

- (A professora começa a aula explicando que irá continuar uma aula anterior)
- Professora: Bom pessoal, vamos dar seqüência a nossa aula anterior. Façam círculo (pausa. Reboição entre as/os estudantes na organização do círculo). Aí aqui, vocês ficaram com a revista do colega? Vocês precisam ficar com a revista que vocês vão comentar, certo? (A professora espera que as/os estudantes aquietem-se)
- Professora: E aí, assim, na hora em que for comentar faz favor de ficar em pé porque aí todo mundo vê melhor a revista, ok?
 (pausa)
- Professora: Bom... o que eu pedi foi para os grupos que trouxeram a revista para fazer comentários sobre a revista do colega. Então, a Renata vai comentar a revista do Mauro e o Mauro vai comentar a revista da Renata.
- Mauro: Ela é a primeira, professora.
- Professora: E... o objetivo é o quê?
 (pausa)
- Professora: O objetivo é ver o que que tem de interessante na escolha do seu colega e o que que tu tem de interessante. Então vocês vão tentar mostrar, na revista que o Mauro escolheu, o que que é interessante, o que que acha bacana e por quê? E o inverso também, tá?
- Renata: Nós não trouxemos a revista, professora.
- Professora: Bom, mas vamos ouvir as respostas das questões que eu passei no quadro na aula anterior. A primeira é comentar as diferenças e as semelhanças entre a revista *Um* e a revista *Uma*.
- Carlos: Eh..., As diferenças das revistas, além do nome, é que a *Um* é feita para o público masculino, com umas imagens mais sensuais, pela da-, pela data, a maioria das matérias são de interesse do homem. Porque dá pra ver aqui na capa, que fala assim: (inaudível). Aí também fala algumas coisas melosas... E a revista *Uma* conta os valores, os valores da mulher, usando imagens mais da beleza, da beleza, eh, facial da mulher. Uma semelhança é que as duas revistas usam, eh, usam a mulher na capa, sei lá, eu acho isso tão esquisito.
- Professora: As duas... só não entendi isso... as duas, as duas revistas falam da mulher, exploram a imagem da mulher na capa, mas do mesmo jeito?
- Estudantes: Não.
 (As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Peraí, o Carlos, é o Carlos.
- Carlos: *Uma* valoriza beleza facial da mulher, e a *Um* mostra mais sensual, o corpo.
- Professora: Ok. Alguém tem alguma coisa a acrescentar na resposta que o Carlos deu? Ou todo mundo trabalhou com esse lado aqui?
- Rogério: Que as duas revistas tem capas semelhantes.
- Renato: Professora, posso fazer uma observação?
- Professora: Agora não, porque agora é só as pessoas que fizeram essas atividades, certo? Aí depois você fala, agora deixa os colegas.
- Renato: Deixa eu falar dessa? Em geral, em geral, olha só, tanto na *Uma* como na outra eles sempre botam a foto de uma mulher linda, de regime, aprenda como perder três quilos em uma semana.
- Professora: Vamos lá. Rogério, você quer falar a segunda pra gente ver? Vamos ouvir o Rogério agora. A segunda questão aí pedia pra você se colocar no lugar de um dos leitores aí dessas duas revistas e fazer uma crítica pra revista.
- Rogério: Na revista *Um*, as mulheres são tratadas muito como objeto sexual, que basta os

homens comprarem a revista só por causa da (inaudível). Porém, as reportagens são muito interessantes, fazendo o homem pensar mais no que tem feito e no que pode fazer. Na revista *Uma*, a mulher é tratada como se fosse uma rainha, isso é bom pra vender, pois muitas mulheres compram por isso, mas na realidade isso não é muito bom, pois as mulheres saem achando que é superior às outras.

(protesto das mulheres)

Rogério: Tirando isso, de verdade ajuda muito as mulheres a encararem a vida.

Professora: Ok, ok. Gente, oh, é direito dele pensar isso. A gente vai discutir aí, mas a gente não obriga ninguém a pensar diferente. Quem, alguém, alguma, Fátima?

Fátima: Pode ler o meu?

Professora: Pode.

Fátima: A revista *Uma* é muito interessante, a das mulheres. A revista *Um* é interessante para o homem, mas o problema da revista é que ela só (inaudível).

Professora: Mais alguém? Quer ler sua resposta? Alguém que leu e que, que acrescentou alguma outra coisa e que quer... Aqui...

Bianca: A revista *Um*, um ponto negativo é colocar a mulher como se fosse um objeto. A revista *Uma*, no caso da mulher, os assuntos são muito repetitivos.

Professora: Mais alguém tem algum acréscimo? Escreveu alguma coisa interessante que não foi dita ainda e quer ler aqui? Não? Não? Então vamos adiante. Na letra C, são três questões, ok? Então vamos lá. Escolha uma capa de revista e comente como é que foi explorada a imagem da mulher nessa capa que você escolheu. Diz qual foi a capa que você escolheu, o que que tá nela e por quê.

Laura: (a aluna fala muito baixo – inaudível)

Professora: Ok, ok. Deu pra notar, né, porque ela ficou super sexy aí, né, decote à mostra, pernas, ok. Eh... quem mais que vai ler?

Júlio: Eu?

Professora: É, você, o primeiro aí da letra C, como é que foi a escolha da imagem, da, na, da capa que você escolheu, qual foi a capa e por quê. Você escolheu qual?

Júlio: Aquela da revista masculina.

Professora: *Um* também?

Júlio: É. A imagem da mulher foi explorada de todas as maneiras que mais chama a atenção.

Professora: Ok. Eh... quem mais, quem mais... Paulo? Qual foi a capa que você escolheu e por que e como é que foi explorada.

(pausa)

Professora: Dá pra falar dela.

Paulo: (o aluno fala muito baixo – inaudível)

Professora: Como é que é? Repete que não ouvi ainda.

Paulo: Querem ser, querem ficar igual ela, é isso?

Rogério: É sim, professora.

Professora: Fala, Sandra.

Sandra: A *Um* eu acho que ela é machista porque ela fala muito do cabelo, de tratar não sei o quê, muito, mais feminista entendeu, e a coisa de homem fala assim: “Mulher, não chega perto, não envolve, não sei o quê”, que nem criança.

Professora: Paulo.

Paulo: Eu acho que do mesmo jeito que na revista fala “é coisa de homem”, na revista tem outra coisa que fala assim, na capa, na capa que eu escolhi, eh..., só mostra, só mostra o rosto da Juliana Paes, com o cabelo todo emperquetado e uma frase embaixo: “O que as mulheres querem?”. Sei lá, eu acho que as revistas estão definindo o que é pro homem e o que é pra mulher.

Professora: Entendi, todo mundo entendeu?

Aline: Não.

Professora: Ele disse assim, tá na mesma proporção, né, assim, é coisa de homem e do que as mulheres gostam, tá bem escrito aqui: “Olha, aqui só quem deve ler é mulher, só deve ler é homem”, “Isso aqui é pra mulher, é pra homem” etc. É isso? Foi isso? Quem mais? Mais alguém quer ler? Quer falar sobre a sua resposta nisso? Raíssa.

- (pausa)
- Poliana: A imagem que eu escolhi foi a da última revista aqui da folha e...
- Professora: É a capa da Juliana Paes?
- Poliana: É. Assim, nem sempre o assunto das manchetes da *Uma* estão representando muita coisa feminista, só que... nem sempre é bom dizer isso, porque a revista *Uma* impõe a questão do, a beleza da mulher como mais importante, sabe? Assim, ela pode ser considerada, né, feminismo. E, assim, como o pessoal aqui da sala também falou, eh..., mostra também como a mulher é mais inteligente nisso aí.
- Professora: Gente, vocês sabem o que é machismo e o que é feminismo?
- (As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: O movimento feminista foi um movimento...
- (pausa)
- Professora: O movimento feminista é um movimento que surgiu no século XX, que é uma reação ao modelo de sociedade em que o homem manda, impõe, e que o comportamento, a mulher é colocada em segundo, terceiro e quarto plano, né? Eh..., se vocês pensarem bem, bem mesmo, tanto uma revista quanto a outra traz alguns traços que são herança do machismo, e alguns traços que são herança do feminismo. O fato de uma revista, voltada pros homens, ter uma discussão de um assunto pra entender as mulheres, ao invés de ignorar, já é um avanço no que diz respeito a mulher sair da margem e ir pro centro, deixar de ser colocada lá, no fim da fila, e ser colocada como assunto. Se a gente pensar nos tempos dos nossos avós, dos nossos bisavós, quantas vezes eles se importaram em saber o que que as mulheres querem? Ou “Como ser feliz no casamento?” Ou “Puxa! Traí minha mulher. E agora? O que que eu faço pra reconquistá-la?”. Trair a mulher? “Azar o dela, eu que tenho que trair, eu sou o homem”. Não são capas de uma revista, uma revista masculina, trazer pra carro, assunto como esses já é um avanço, uma conquista, já é uma conquista mesmo, assim, da gente tentar colocar os assuntos dos homens e das mulheres no mesmo plano. Nós, mulheres, precisamos entender os homens. E os homens precisam entender as mulheres, porque nós não somos só vasos de flores pra serem colocados na sala de jantar: “Então eu caso pra ter uma mulher na minha casa”. Já é uma mudança do pensamento masculino sim, e isso é um avanço. Se vocês relerem agora as capas e os trabalhos vocês vão perceber que nessa revista masculina tem várias matérias que é pra tentar ajudar o homem a entender a mulher. Até algumas décadas atrás disso aí, hoje, pra muitos homens ainda, isso é um absurdo: “Que é isso? Mulher foi feita pra pilotar fogão”, “A mulher nem pensa!”, né? Então existe muito isso ainda, assim como nas revistas femininas, muitas vezes, colocar como o principal assunto da mulher o como conquistar um homem é de um machismo tremendo. Parece que a gente acorda, vira o dia inteiro, e dorme pensando no homem [risos], né? Se a gente não tem outro assunto, outra coisa pra pensar se não “Como ficar mais bonita para o meu homem?”, “Como conquistar um homem?”, “Como perdoar um homem?”, “Como saber se o homem está traindo?”. Esse tipo assim, de coisa, de assunto, também é extremamente machista. Então assim, tanto numa revista, na revista masculina tem questões, tem assuntos que só estão ali pra levar do pensamento feminista do século XXI, acontece de outros extremamente machista, porque a forma como a mulher é explorada, o corpo da mulher é explorado é de um machismo absurdo. Então vamos passar pra última questão: escolha uma manchete da revista e faça um comentário crítico sobre ela.
- Daniel: Eh... eu não vejo problema algum nas matérias porque a revista é endereçada ao público masculino, além do que não vejo nenhum preconceito machista.
- Professora: É interessante isso aqui, oh, “Guia do pai moderno”, né? Qual que era o papel do pai antigamente?
- Letícia: Fazer o menino e trabalhar pra botar comida dentro de casa, né? E dar bronca. Então quando a mãe não conseguia resolver o que que ela fazia? “Chama o pai!”. E agora parece que muita coisa tem mudado: “Guia do pai moderno”. O que que o pai pode fazer hoje, século XXI, pra ajudar na educação de seu filho, já que muitas vezes, né, além do papel de pai provedor, que paga as contas tá mudando muito. Acho que isso tá

- mudando o pensamento.
- Professora: Daniel, fala você.
- Daniel: A manchete que eu escolhi foi a “É coisa de homem”. Nessa manchete ele fala que a mulher é exclusiva para o homem.
- Professora: Essa, essa situação, é coisa de homem, né, parece que... vocês viram a discussão sobre futebol na aula passada? As meninas aqui que viram a revista, nenhuma se sentiu motivada a ler, mas será que não gostamos mesmo de futebol, será que futebol é coisa de homem?
- Alunas: Não.
- Professora: A seleção feminina de futebol deu um show em campo. “É coisa de homem”. É coisa de... Gente, normalmente futebol é um assunto que interessa mais aos meninos, mas isso não significa que mulher não possa se interessar por isso, e assim por diante.
(A sirene toca)
- Professora: Amanhã voltamos para concluir isso aqui, não precisa entregar agora não.
Data: 23/08/2005.

Aula: Professora Laura, 8ª. série/9º. ano do Ensino Fundamental

- (Continuação de uma aula anterior, em que a professora havia trabalhado um texto escrito e passado uma atividade)
- Professora: Dentro de você, Márcio, tem um pegador, tem um que já sofreu, que sofre, tem o ingênuo, tem o esperto, tem o bobo, tudo isso está aí.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Renato: Professora!
- Professora: Quando você assume esse modelo... Quando você assume esse modelo e você começa a espalhar você, só fortalece essa visão de que homem é assim e mulher é assado. Homem é de Marte, mulher é de Vênus. A gente só se distancia. Mulher do amor, homem da guerra.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Eu gostaria que alguns de vocês lessem agora o que saiu na dupla. Quem se propõe a ler agora?
- Bianca: Eu quero! Deixa eu ler!
- Professora: Lê aí pra gente, Bianca..
- Bianca: Eh..., o personagem (inaudível)
- Professora: Eu gostaria que um menino de, de alguma dupla, lesse o ponto de vista. Bruno.
- Bruno: A vida do homem não é tão fácil, nem tão difícil, pois, nós, homens, temos que ser mais sérios emocionalmente, pois para nós é muito complicado expressar nossos sentimentos, guardamos para nós mesmos.
- Professora: Outro! Quem vai? Quem conseguiu chegar ao ponto de vista na última aula? Todo mundo conseguiu concluir? Quais as duplas que não conseguiram? Teve duplas que não conseguiram?
- Letícia: Conseguimos em parte, assim, eh..., Então, eu acho também, que pode ser dito também, (inaudível). Porque ele tem..., acho que tipo uma ambição, (inaudível).
- Professora: Vocês sabem o poder? O poder feminino e o poder masculino. O que que o homem pode mais e o que que a mulher pode mais?
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Um de cada vez! Vamos. O homem pode tudo, mulher não pode nada? É verdade?
- Rogério: Professora! Professora!
- Professora: Fala, Rogério!
- Rogério: É besteira, professora!
- Professora: Então, no campo amoroso, no amor, a mulher faz mais? A mulher tem mais controle sobre a relação? Eh..., é mais fácil, como o homem geralmente toma a iniciativa é mais fácil ter o controle do que a mulher?

- Daniel: É, é mais fácil.
- Professora: É mais fácil? Bom...
- Márcio: Só que dentro de um namoro eu acho que a mulher começa gostar mais, eh, diferente do homem. O homem pode gostar o tanto que for, mas ele não demonstra o que sente verdadeiramente, então as mulheres se machucam mais.
- Professora: Então assim, na relação amorosa, e aí eu tô pensando em namoro, casamento, o homem tem mais controle? E é por isso a mulher termina...
- Márcio: O homem é mais, vamos dizer que... Não, vamos falar da mulher, a mulher é mais apegada à relação do que o homem.
- Professora: Trabalho, quem pode mais?
- Fátima: O homem!
- Poliana: Depende do trabalho.
- Professora: Não, assim, em geral, em geral!
- Fátima: Eu acho que o homem tem mais privilégio do que a mulher.
- Professora: Então o homem tem privilégios no trabalho? O que você sabe sobre isso?
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Fátima: Se a mulher e o homem fazem o mesmo trabalho o homem quase sempre ganha mais.
- Carlos: Eu acho assim, professora, numa casa tem um casal e aí eles têm um filho. Até a obrigação de cuidar do filho recai sobre a mulher. Então, assim, o tempo de se dedicar pro trabalho fora vai ser maior pro homem.
- Professora: Então eu posso falar que aqui, que na educação dos filhos, a mulher tem mais obrigação?
- Letícia: È que dão essa obrigação pra ela. E também é injusto porque ela tem que cuidar dos filhos e da casa e ainda ter que trabalhar fora.
- Professora: E existe uma solução pra isso?
- Letícia: Claro. Divisão de trabalho em casa. Por que só a mulher tem que trabalhar em casa?
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo. Muitas/os alegando que já existem mudanças)
- Professora: Não, gente, eu tô falando assim, oh. A gente não tá criando uma lei não, a gente tá observando assim, em geral, nos lugares que a gente vai, os serviços que a gente conhece, a gente percebe umas diferenças, e aí não quer dizer que é sempre assim, não! Tem casa que quem educa mais é o pai, que quem trabalha, quem ganha mais é a mulher, que é mais fácil dela conseguir trabalho. Então tem, a gente vai (inaudível) a razão, sem generalizar, mas fazendo observação em geral. Quem mais? Vamos ver! Que outro poder que homem tem?
- Paulo: Mijar mais rápido!
- Professora: Mijar mais rápido.
- Paulo: Foi o Mauro que ia falar, professora, aí chegou aqui.
- Professora: Eh, deixa eu ver, mijar mais rápido.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Tem um monte de coisa que o homem pode fazer em público e mulher não pode.
- Renato: O homem pode, tipo assim, ser mais nojento que a mulher, entendeu, tipo assim, ele pode mijar na rua, ele pode arrotar, ele pode fazer não sei o que, que não tá nem aí! E a mulher se fizer isso ...
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Renato: É, é sem educação...
- Professora: Vocês já viram quando a gente é pequeno? É esquisito, né? Porque o menininho é nojento desde pequeno, vocês já viram isso?
- Renato: Ih, nem sempre.
- Professora: Aquela menininha cutucando o nariz.
(risos)
- Professora: É repressão gente, olha, é repressão deles, desde pequenininha as meninas são reprimidas a serem bonitinhas, limpinhas, cheirosinhas. Menino não! Menino pode correr, ficar na rua, o menino, pela testosterona, fica até fedendo mais, né? O homem tem mais vitalidade.

- Ana: O problema é quando a menina vai sair: “Meia-noite esteja em casa!”, homem não.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Renato: Homem é criado com mais liberdade.
- Professora: Vamos chamar isso de “educação social”! Então, por exemplo, menino pode ficar até mais tarde, ele começa a sair de casa um pouquinho mais cedo, normalmente ele começa o namoro e o sexo mais cedo também porque é menino e a menina é mais reprimida.
- Ana: Minha mãe, pra eu dormir na casa das minhas amigas, eu tô liberada. Aí meu irmão pega dorme assim na casa das mulheres, né, e eu não posso dormir na casa de homem.
- Estudantes: Ah!
- Professora: Gente, a Ana já tem dezoito, entendeu, ela já tava discutindo um outro nível de relação.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Mulher é reprimida mais do que homem?
- Ana: Com certeza.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Olha como é perigoso a gente falar isso, oh. Vocês sabem que o culpado da gente hoje estar aqui nesse (inaudível) foi tudo Eva, porque ela seduziu Adão!
- Márcio: O dó!
- Professora: Eva...
(risos)
- Professora: A lenda, a lenda, que é o mito por trás da criação, que é um mito muito bonito que a gente tem é pra gente pensar! Olha o que aconteceu, como a culpa sempre lançada sobre a fêmea, né? A maçã tava lá, Eva tava aqui, e ela fala assim “Bem, olha que maçã linda, olha que maçã cheirosa. Bem...”. Ela fala assim “Bem”, ela fala assim “ai, ai”. Aí Adão, fingindo que é uma beleza. Nessa situação, a gente coloca o homem gente, oh, olha que coisa terrível, como um idiota! E não é verdade! Ele não é idiota! Ele tem escolha! Mas aí...
- Márcio: O homem é policiado!
- Renato: Aí você perdoa.
- Professora: A gente continua tomando Eva pela maçã! Até hoje é tudo culpa de Eva, aquela maçã...
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Aí, assim, olha o que que a gente faz, a gente, quando a gente é traída...
- Márcio: Ela que deu em cima dele!
- Professora: Vamos voltar pro livro! “Deus expulsa do Paraíso. Cai fora daqui e vai trabalhar! Deus puniu Eva, expulsando do Paraíso, dizendo que ela ia morrer de medo de animais rastejantes, como a cobra, e avisa que (inaudível)”. E Deus deu três punições pra Eva! Três! (inaudível) para o homem! Aí hoje, quando a gente tem uma situação que aparece uma outra Eva na história, com a maçã, aí, a menina descobre que o menino ficou com ela. Quem que ela vai atrás pra bater?
- Estudantes: Da menina!
- Professora: A gente continua punindo Eva até hoje.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Quando a gente diz que a mulher tem poder de sedução, e tem mulher que é, quando deseja seduzir ela atrai, mas o fato dela saber seduzir não significa que o homem é um idiota e que vai cair na sedução porque ele é idiota. Ele cai na sedução...
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Por que que o homem se deixa ser seduzido? Por quê?
- Renato: Ele é fraco!
- Professora: A carne é fraca...
- Márcio: A carne é fraca!
- Júlio: É porque a gente gosta da fruta!
- Professora: Vocês gostam da fruta.
(risos)
- Professora: Só um pouquinho, por favor!
(Toca a sirene)

Professora: Quando você me diz que a mulher tem um poder de sedução, vocês estão novamente colocando a maçã na mão da mulher.

Data: 26/09/2005.

Aula: Professora Laura, 8ª. série/9º. ano do Ensino Fundamental

(A professora cumprimenta as/os estudantes, pergunta como estão e dá início à aula)

Professora: Bom, eu vou, ãh..., pedir que vocês peguem os recortes de jornais e revistas que vocês trouxeram com as Cartas aos leitores.

Laura: Você deu sorte que eu tô com ela aqui.

Professora: Bom, eu vou fazer uma listinha aqui no quadro dos, dos veículos aí de notícia que vocês retiraram, dos quais vocês retiraram essa carta de leitor, ok? Então, vamos ver, quem tirou de jornal aí, por favor?

Estudantes: Eu!

Professora: Me digam o nome do jornal, que vocês retiraram.

Estudantes: *O Popular*.

Professora: Algum além d' *O Popular*?

Estudantes: *Folha de São Paulo*.

Jéssica: *Diário da manhã*

Letícia: Tô gostando de ver.

Professora: Revistas, gente? De que revistas vocês retiraram?

Estudantes: *Época*.

Professora: *Época*, o que mais?

Estudantes: *Veja*.

Rogério: *G Magazine*.

Professora: Eca, alguém lê *G Magazine*?

Rogério: Não, não.

Tânia: Ninguém lê.

Professora: Alguém tirou da *IstoÉ*?

Bruna: Eu, professora.

Professora: Alguma outra revista?

Bianca: *Atrevida*.

Professora: *Atrevida*? Eu li.

(pausa e conversas – inaudível)

Professora: Psiu! Olha, vocês conhecem esses veículos aqui porque são revistas de grande circulação nacional, e jornais, aqui, no caso, *O Popular*, é um jornal local, mas também é o principal jornal aqui de Goiás, então não tem, não tem acho que ninguém aqui que nunca tenha visto ou lido alguma coisa desse jornal, nem que seja o caderno de novelas, né? Então, vocês já sabem mais ou menos a que público se direciona. Então, assim, *O Popular* e a *Folha de São Paulo* são jornais diários, que tratam de assuntos os mais diversos possíveis, sendo que *O Popular* é mais conhecido do que a *Folha de São Paulo*. A *Folha de São Paulo* é um jornal do estado de São Paulo, mas que circula no Brasil inteiro...

(pausa)

Professora: ...circula no Brasil inteiro, ok? Aqui, por exemplo, a gente costuma usar muito, muitas matérias da *Folha de São Paulo* com vocês, porque talvez seja um dos jornais que tem um pouco mais de qualidade aqui no Brasil e que tem algumas preocupações sobre a, a, uma certa ética também na discussão, nos direcionamentos. Não quer dizer que é um jornal perfeito não, porque às vezes a *Folha de São Paulo* também é bem direcionada pra algumas intenções. Eu não sei, eu acho que toda mídia é. Essas revistas, as revistas *Época*, *Veja* e *IstoÉ* são revistas semanais, também de circulação nacional, que tratam de assuntos gerais, né? Cada uma tem uma certa inclinação, a gente poderia dizer que a *Veja* é uma revista mais de direita, e a *IstoÉ* é talvez uma revista mais de esquerda, se é

que existe ainda uma direita e esquerda no Brasil. Elas são revistas que, se vocês observaram durante a campanha eleitoral, a *Veja* atacou o PT, né, durante a campanha inteira, a *IstoÉ* atacou, mas, de certa forma, ela se deteve em alguns escândalos, em algumas provas que foram encontradas, né? E a *IstoÉ* é a revista que vai pra onde o vento der, né? Quem são os leitores dessas três revistas aqui?

Estudantes: Velhos.

Professora: Os velhos?

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)

Professora: Garoto de 15 não lê *Veja*, *Época* e *IstoÉ*?

Estudantes: Não.

Bárbara: Lê, uai.

Professora: Quando é obrigado a ler?

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)

Professora: A gente pode dizer então que essas três revistas sejam mais, elas são direcionadas mais para o público adulto?

Paulo: Depende muito do assunto.

Professora: ...a forma que elabora é mais para o público adulto? O que não impede o jovem e o adolescente de ler, mas a direção delas, o olhar delas é mais pra convidar e atingir esse público adulto.

Júlio: Até a linguagem dela é do público adulto.

Professora: Tem a *Super Interessante*, que é um meio termo. A *Atrevida* é uma revista que é direcionada pra qual público?

Júlio: O jovem, o *Teenager*.

Professora: Gente, olha, *teen* dos dois gêneros, ou só...

Alunas: A menina.

Professora: Tem algum menino aqui que gosta de ler a revista *Atrevida*?

Laura: Tem, o Paulo gosta.

(risos)

Paula: Ow, não tem nada a ver, meu irmão lê também.

Professora: Olha, quem lê revista feminina, quem lê revista feminina termina sabendo um monte de informação sobre as mulheres. E menino que lê revista feminina tem interesse em mulheres, né?

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)

Professora: O menino que tá antenado, que quer entender um pouco mais as meninas, ele tem que também ler um pouco sobre o que as meninas lêem, senão ele fica um, um alienado da, do universo feminino. Então, meninos, leiam um pouco sobre as mulheres.

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)

Professora: É isso aí, eu vou fazer uma breve restrição a essas revistas *Capricho*, *Atrevida*, assim, porque eu acho que elas são um pouco emburrecedoras. Agora, isso é um ponto de vista bem pessoal, ninguém precisa concordar comigo não. Eu li *Capricho* quando era adolescente e não fiquei burra.

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)

Professora: Não, não é tanto, mas eu acho, assim, que elas me deixam, elas subestimam a inteligência da menina, não é?

Aline: Isso.

Professora: Oh, vamos lá, gente. A gente percebe que, apesar de toda essa mídia impressa existe uma diferença entre o pra quem que *O Popular* escreve, pra quem que a revista *Atrevida* escreve... E aí eu falei sobre a carta do leitor. O leitor é um sujeito que tem acesso a essa revista, em geral quem escreve pra um, pra um veículo desse, costuma ler muito. Então, isso envolve ter um grau de intimidade com esse meio de comunicação, e você sabe mais ou menos qual que é a linha desse jornal, sobre o que que, o que que mais ou menos o jornal pensa... Aí você escreve pra comentar uma matéria, pra elogiar uma matéria, pra criticar uma matéria, pra fazer uma correção num erro que saiu numa matéria, ou às vezes só pra dar a sua opinião sobre aquele tópico, aquele texto que foi abordado dentro daquela, daquela revista ou daquele jornal. Ah..., tem uma seção, a

carta do leitor, eh..., a *Super Interessante*, eu trouxe um material pra usar com vocês, se não der hoje vai ser amanhã, a *Super Interessante* ela dá o nome “Desabafo” a seção de carta do leitor: “Desabafo” é solte o verbo. Então a..., qual que é o nome que a *Atrevida* dá pra carta, pra seção do leitor?

Paula: Só “Relaxa”.

Professora: Não é “Relaxa total”?

Paula: É.

Professora: “Relaxa total”. *O Popular*, todo mundo sabe.

Estudantes: “Carta de leitor”.

Professora: *Folha de São Paulo*?

Letícia: “Painel do leitor”.

Professora: “Painel do leitor”, mas notem que todos eles trazem a mesma idéia, o espaço em que o leitor pode se manifestar e colocar todas as críticas, suas reflexões sobre o tema que foi divulgado.

Rogério: Professora, o que você acha da *Playboy*?

Professora: Olha gente, peraí, eu quero que atire a primeira pedra qual é a mulher que não tem curiosidade de ver aquele celebridade pelada. Você quer ver aquela celulitizinha que disseram que ela tinha. Agora, agora, veja, assim, eu acho que ela fala sobre mulheres, mas não fala sobre a ótica das mulheres.

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)

Professora: Pois é, eu não tenho saco pra comprar *Playboy*, ridículo. Ela dá uma direção do nosso olhar, né? Por exemplo, a *Super Interessante* é uma revista que, eh, trata de, de, do teor dela, né, que é científico, mas é uma revista de divulgação, então ela, e quem que é o público principal da revista *Super Interessante*? Jovens. Então a linguagem da *Super Interessante* é muito direcionada ao público leitor dela.

Tânia: *Galileu*.

Professora: Aí quando você... a *Galileu* também é uma revista que tem o mesmo teor, não é? Mas oh, “Desabafo, solte o verbo”, é um nome, pra você dar um nome desses a uma coluna você tem que estar pensando em um público específico, é tanto que “Painel do Leitor”, “Carta do Leitor”, que aparentam ser mais adulto está nos jornais. Agora, eu gostaria que algumas pessoas lessem a carta que trouxeram, que, que...

Mauro: Aqui oh.

Professora: Vamos lá, escolhe uma e faz a leitura pra gente aí.

Mauro: (O aluno lê a carta)

Professora: Ok, pra gente entender bem essa carta a gente precisaria ter lido a reportagem, né, a matéria que fala sobre isso, mas dá pra gente pensar assim: qual que é o teor disso? Esse cara escreveu pro jornal pra que, Aline? O que que você acha?

Aline: Pra criticar.

Professora: Pra criticar o quê? O jornal ou o aumento?

Aline: O aumento.

Professora: Ok, então assim, o leitor ele pode escrever pra fazer uma crítica, não necessariamente ao veículo que aquela reportagem saiu, o jornal, falando que o jornal foi bom ou foi ruim. Ele pode pra criticar o assunto, vizinha, o assunto do que a reportagem tratava. Então, no, no geral é sobre isso que a carta do leitor fala. Eu li uma matéria, achei que quero opinar sobre aquele tema, então o primeiro caso que a gente viu é um caso de opinião. O cara escreveu pra opinar sobre o assunto que a matéria tratava, ok? Ah, Júlio. Você não trouxe, Júlio?

Júlio: Eu não tive tempo de buscar na internet.

Professora: Que coisa triste, Júlio! Ah, Paula.

Paula: Cidade limpa. Visando contribuir com a prefeitura de Goiânia na campanha para transformar a nossa cidade a mais limpa do Brasil, apresento a seguinte sugestão... (a aluna lê a Carta ao leitor)

Professora: No caso aqui d’*O Popular* pra gente, pra gente... ãh, sobre o que que ele tava falando?

Renata: Poluição.

Professora: Ow, eh..., só que a que reportagem ele se referia? Sobre... Relê o anúncio aí Paula, pra

- ver.
- Paula: Visando contribuir com a prefeitura de Goiânia na campanha para transformar a nossa cidade na mais limpa do Brasil...
- Professora: Ok, pára aí, oh. Ele tá falando sobre uma campanha que o jornal tinha divulgado na edição anterior, pra transformar Goiânia na cidade mais limpa do Brasil, né? Isso quer dizer como que, ãh..., como se isso é possível assim, né? Mas tudo bem. Ele escreve, falando sobre isso, apoiando a campanha e apresentando sugestões. Além de opinar, ele sugere, oh, pra fazer isso que a Prefeitura quer, vamos tentar fazer a campanha tal, tal e tal. E não é sobre poluição não. É sobre limpeza, é diferente poluir e limpar. Bem diferente. Ele não tá criticando a poluição, vamos tirar a poluição das ruas.
- Renato: Ele tá falando que a gente, não adianta limpar as ruas se o povo goiano continua com a mesma... como é que é o nome?
- Professora: Mentalidade. Renata, lê a sua, por favor.
- Renata: (A aluna lê uma Carta da revista *Atrevida*)
- Professora: Dá pra observar que essa menina tá fazendo uma crítica também, né? Ela critica o quê?
- Estudantes: Os homens.
- Professora: Os homens. E ela faz isso a partir de uma reportagem que a, as entrevistas, eu acho, a revista vinculou falando sobre os segredos femininos?
- Sandra: É isso.
- Professora: A gente observa que a mesma coisa que esses outros leitores fizeram, essa garota fez, só que como veículo a revista pra quem a garota escreveu é uma revista *teen*, e com certeza ela é uma adolescente, ela precisa apontar isso em uma linguagem adequada. Bom, alguém, alguém, eh, Lara, lê, por favor.
- Lara: (A aluna faz a leitura de mais uma Carta)
- Professora: Gente, eu sinto muito, a gravidade é uma lei... Gente, olha, a mulher pode ter peito caído, ainda assim tem um orgasmo. O homem com problema de ereção eu tenho minhas dúvidas...
(alvoroço entre as/os estudantes)
- Professora: Oh, vamos ouvir a carta que ela tirou da *Folha de São Paulo*.
- Lisa: (a aluna lê a carta)
- Professora: Ok, vocês já sabem que o teor dessa carta é diferente das outras que a gente leu?
- Estudantes: Sim.
- Professora: O leitor que escreveu pra esse jornal escreveu pra corrigir uma coisa que ele acredita que foi um erro e fazer, ow, e fazer uma, uma defesa própria e disse: “Olha, vocês falaram isso, isso e isso e não é verdade”. E nesse caso, em geral, o jornal ou a revista abre essa resposta pra, pra revista, e aí a resposta é do jornalista. O jornalista foi chamado de mentiroso.
- Lisa: Ai ai.
- Professora: Aí o jornalista vai e se defende dando o ponto de vista dele. A carta do leitor tem aqui um problema, porque a gente por mais espaço que tenha, o jornal tem sempre mais do que a gente. Então eu posso escrever uma carta desbancando o jornal e o jornal publicar a minha carta e colocar a réplica dele embaixo. Só que eu não vou ter direito a tréplica, que é voltar lá e falar. Aí termina que a voz do jornal sempre fica sendo, né, a voz que é mais ouvida. Agora o teor dessa carta é diferente. Não é pra opinar, não é pra elogiar, é pra fazer uma crítica dura ao jornal, e não a reportagem, não ao assunto que o jornal tratou. Essa crítica é para o jornal, e não para a matéria.
- Bárbara: Deixa eu ler, eu, professora. A minha é do Itatiaia. Atraso nos vôos. A mídia tem dado destaque aos atrasos dos vôos no Brasil. Realmente é uma problemática séria, mas nós, passageiros do transporte coletivo, como ficamos nessa história? Enfrentamos uma caótica situação, todos os dias, com terminais lotados, filas e ônibus em péssimas condições. Quem nunca pegou um ônibus todo sujo, parecendo que tinha ficado seis meses na garagem? Enquanto o ônibus não fica abarrotado de pobres, o suficiente para encher três ônibus, eles não liberam.
- Professora: Essa é legal porque é bem nossa, né, essa aí? Quem nunca pegou o Maristão lotado aqui?

- Rogério: Eu moro lá no Itatiaia.
- Professora: Essa matéria critica o jornal ou uma reportagem que o jornal vinculou?
- Sandra: Critica os dois.
- Bianca: A situação.
- Professora: Ele faz o quê? Ele pega o mote de outra reportagem pra falar sobre outro problema. Vem me falar de atraso de vôo, meu bem? Nunca peguei um avião, eu pego o Maristão todo dia. Então vamos falar dos problemas locais e parar de focar nesses problemas tão nacionais e esquecer que no nosso quintal temos problemas bem graves acontecendo. Na verdade, é a questão do transporte como um todo, né, só que assim, em geral, o vôo é pra classe média alta, o nosso companheiro de sala ele vive é do Maristão mesmo.
(risos)
- Professora: Bom, vamos lá, vamos ouvir agora aí a do Seu Rogério.
- Rogério: Sem opções de lazer. Na quinta-feira...(Leitura)
- Professora: Esse sujeito escreveu no jornal, ao jornal pra quê?
- Estudantes: Criticar.
- Professora: Criticar uma realidade vivenciada por ele, não necessariamente a uma matéria. Então é um pouco mais de denúncia mesmo, então: “Olha o que que acontece com a gente aqui, num feriado, em Goiânia!”. E ele tem toda razão, né, gente? Pelo amor de Deus, o programa principal de Goiânia é shopping center, quem agüenta, né? Tirando isso...
- Lisa: O Mutirama e tal.
- Professora: Eh, o que você tem de opção aqui em Goiânia, num final de semana, assim, durante uma tarde?
- Lara: Tem um monte de coisa, oh.
- Professora: Eh, é, tirando os parques...
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Professora: É por isso que final de semana o principal programa do goianiense é sair de Goiânia.
- Lisa: É.
- Professora: É ir pra chácara, é ir pra Caldas, é ir pra Pirinópolis, é ir pra Goiás, é ir...
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Professora: Ow, creanças, eita! A gente chegou a mais um, uma possibilidade, escrever para o jornal não para falar sobre o jornal ou sobre uma matéria que o jornal vinculou, mas para denunciar alguma coisa ou criticar alguma coisa que você vivenciou na sua, na realidade, né, assim, violência, ou nesse caso falta de lazer, e *outras coisas más*. Thaíze, pra acabar, tá quase terminando nosso tempo.
- Sandra: (a aluna lê a carta de leitor. Toca a sirene)
- Professora: Oh, colem essa cartinha no seu caderninho lindo.. Colem, ok?

Data: 30/11/2005.

Aula: Professora Tatiana, 1ª. Série do Ensino Médio

- (A professora distribui uma folha com dois textos, o conto *A moça tecelã*, de Marina Calassanti, e o poema *Mulheres de Atenas*, de Chico Buarque)
- Professora: Olha aqui, gente, vamos continuar discutindo sobre a temática do feminino. Para isso, vamos ler esses dois textos. Vamos começar pelo conto (A professora faz a leitura do conto em voz alta).
- Professora: Quem é a mulher, a tecelã?
- Judite: É uma mulher que tece, essa mulher é pessoa independente, apesar de sozinha, porque é ela que tece o próprio dia, é ela que tece a própria noite, é ela que tece o próprio alimento, é ela que tece a sua vida, é ela que constrói, é ela que toma as decisões...
- Professora: É a construção desse mundo dela, de um mundo que é circular, sem um companheiro, mas ela que consegue tudo sozinha e com o próprio comando. Depois disso, como ela se sente sozinha, ela imagina criar um companheiro, criar um homem pra ela. E ela começa a criar esse homem, que é interessante nesse conto, ela começa a criar esse

homem pela pluma do chapéu, o que poderia significar ela começar pluma do chapéu, ela começar de cima?

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)

João Vitor: Pela cabeça!

Professora: Ela começa o homem pela cabeça. Um companheiro em construção, né?

Sara: Ele vai começar a tecer o mundo dele a partir do mundo dela. Vai mudando a vida dela.

Professora: O que seria, por exemplo, uma mulher extremamente independente que tem um marido que não trabalha, por exemplo! É isso que esse marido vai fazer, ele vai sugar essa mulher, vai sugar a vitalidade dela, vai sugar a independência dela porque ela vai se tornar dependente de um outro, de um outro que ela mesma construiu.

Sara: Mas um dia a mulher percebe que não vale mais a pena, continuar...

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)

Professora: Que não vale mais a pena e ela começa a destecer o homem. Bom que ela começa a destecer por onde?

Rafael: Pelos pés.

Professora: Pelos pés! Por que ela começa a destecer pelos pés? Que que o pé é?

Maíra: Sustentação!

Professora: É a sustentação! É o acabado, que segura o peso do corpo. É o pé que segura! E ela começa a destecer pelo que ele tem de base, tira os pés dele, tira o chão dele. Como quem olha e diz assim: “Tirou o meu chão”. Sem o chão

Juliana: Ela deixa a parte do coração, né, da cabeça, por último, pra que, pra tipo assim, ele que não quis.

Professora: Se ela tivesse no mundo de hoje, por exemplo, uma mulher que tece a própria vida, normalmente a primeira imagem que fica é que essa mulher é solteirona, né, não é o que todo mundo fala? “Ah, é solteirona, ela é independente e é solteirona, sozinha, coitada, nem casou!”

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)

Professora: Por que que, ainda hoje, a mulher ainda é vista como coitada pela sociedade?

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)

Professora: Mas dá a impressão de que hoje esse homem seria o que para essa mulher coitada? Ele daria o que para ela?

Júlio: Seria um homem perfeito!

Professora: Pra mulher que tá sozinha esse homem seria perfeito. Mas isso resolve os problemas da mulher? Pensem nisso.

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)

Professora: Agora, vamos passar para o segundo texto, *Mulheres de Atenas*, de Chico Buarque. Poderia ler, Júlia?

(A aluna faz a leitura do poema)

Professora: O que significa esse “Mirem-se”?

João Vitor: Eu acho que é um alerta.

Professora: Um alerta pra que?

Estudantes: Pra olhar o que acontece com as mulheres.

Júlia: Ver pra não fazer igual!

Alunas: É.

Professora: Eí, quem são as mulheres de Atenas?

Rafael: São as esposas que ficam esperando seus maridos voltarem da guerra.

Professora: São mulheres que também constroem alguma coisa só que elas servem exclusivamente pros maridos. Elas se entregam.

Judite: Elas vivem só em função dos homens.

Professora: Elas tecem bordados pros seus maridos e, quando eles chegam, tentam arrancar violentas carícias, ou seja, não importa o que a mulher quer, não importa se ela tá a fim, por que ele tá amando por ela. No fim da noite os homens eles ficam com outras mulheres, mas no final voltam pras suas mulheres de braços abertos.

Estudantes: Ah!

Professora: São pequenininhas que cuidam dos homens. São mulheres que se recolhem, se vestem

de negro e continuam chorando pelos maridos, mesmo depois de mortos. Então, a gente tem na verdade, em mulheres de Atenas, uma continuação de uma história triste e mais difícil pra mulher do que pra um homem. Ele vai pra guerra e na guerra ele volta como herói e tem as mulheres. Pode voltar pra casa e encontra a mulher esperando por ele, submissa. Tem mulher assim?

Estudantes: Tem!

Professora: Gente, tem mulher de Atenas ainda?

Juliana: Tem mulher que faz a barba pro marido, pega a toalha pra ele, coloca o chinelinho na porta do banheiro...

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)

Joana: Tem a mulher que vai pra cozinha e depois ela vai ter que tirar o cheiro de cebola da mão, vai ter que tirar aquele enrugamento de tanta água e K-boa que ela usou pra limpar a casa, ela vai ter que tirar o cheiro de comida, ela vai ter que tirar e se transformar numa super heroína maravilhosa, boa forma, um corpo bonito, mesmo curvando o dia inteiro pra limpar o chão.

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)

Professora: Essa mesma mulher tem papel. Só um pouquinho. Ela tem um papel de uma mulher que tem condição de ser independente, mas além de mulher ela precisa atuar.

Maíra: Coitada.

Professora: Coitada nada.

(Risos)

Professora: Você tem uma mulher, uma esposa e uma mãe. Tem três mulheres.

Rafael: E a empregada!

Professora: A gente tem mania de dizer é que a mãe é mãe, aquela mãe não é mulher, ela escapou de ser mulher, uma coisa que ela tem muito direito, ela se tornou mãe e deixou de ser mulher. A mãe é mulher, ela também teria direitos, ela também tem vontade.

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)

Professora: Proposta de redação: Mulher versus homem. Mãe, mulher e a condição feminina na sociedade hoje (A professora passa essa proposta no quadro-giz. Pausa). Pode fazer em forma de história, se quiser tá?

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)

Professora: Essa mulher envolve vários papéis, mulher esposa, mulher amante, mulher tudo! Mulher! A mãe tem o papel dela.

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)

(Toca a sirene. A professora despede-se e sai da sala)

Data: 17/08/2005.

Aula: Professora Tatiana, 1ª série do Ensino Médio

(A professora entra em sala e cumprimenta as/os estudantes. Continuação da aula anterior)

Professora: Meninos, olha aqui! Meninos e meninas!

Carolina: Oi professora!

Professora: Hoje nós vamos ler mais um conto: “A Tecelã”¹⁹², “A Tecelã”. Na verdade é nesse conto “A Tecelã” que faz a defesa da mulher, certo? Ele vai tratar da mulher, só que no caso específico da mulher operária, né? “A mulher e seus dramas”.

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)

Professora: A história se passa no Rio de Janeiro de 1975, tá? Vocês estão alcançando. Então todo mundo pegando na página setenta e cinco. Agora, façam, por favor, uma leitura silenciosa desse conto.

(Pausa. As/os estudantes fazem a leitura do conto)

¹⁹² Este é, na verdade, um poema de Mauro Ramos de Mota e Albuquerque.

- Professora Vou pedir a Gisele e ao João para lerem o conto, tudo bem? (as/os estudantes consentem com um gesto de cabeça). A Gisele começa e o João lê a partir do 4º parágrafo. Vamos lá?
(As/os estudantes fazem a leitura do conto).
- Professora: A tecelã fala de quê? Que que é tecelã? Quem que é a tecelã? O que que é?
- João Vitor: Mulher que tece.
- Gisele: Ah, é uma operária que tece.
- Professora: Mulher que tece. Então nesse caso é uma operária que tece em uma fábrica têxtil. As próprias têxteis, que estão em São Paulo, eu acho que antes dessa década de 70, se não me engano, 40, 50, 60, 70, elas, elas sempre empregavam mulheres, na maioria das vezes para trabalhar, até porque era um serviço mais... Eu não tô falando que é mais fácil não! Muito pelo contrário, é um serviço muito pesado, mas muitas mulheres trabalhavam nisso. Então, há 150 anos atrás, 100 anos atrás, vamos imaginar! Eh..., os homens não gostavam que as mulheres trabalhassem porque era orgulho de homem pagar o sustento da família. E a mulher não podia nem trabalhar, mas também não podia ler, não podia escrever, não podia nada! Com o tempo, com o neoliberalismo, com o capitalismo, teve necessidade da mulher começar a trabalhar, então o sustento da família começou a fazer parte das duas pessoas. E não dava mais para um só sustentar. É lógico que o orgulho do homem ainda é mantido, só que a mulher, além de trabalhar fora, continuava fazendo o serviço de casa, como faz até hoje, e o salário dela continuava sendo inferior como continua até hoje. Ou seja, de 50 anos para cá, na verdade, o que mudou foi a proposta e a perspectiva das mulheres tentarem, tentarem resolver esse problema.
- Sara: Mas muita coisa já mudou.
- Professora: Mudou, com certeza! O que, por exemplo?
- Cibele: Uai, eu acho que assim, pode até ser difícil, mas a mulher tá conquistando muita coisa também. Lógico que ela continua lutando com o machismo, mas ela já conquistou muita coisa também.
- Professora: Ah, mas ela tem que fazer ainda muitas conquistas.
- Cibele: Eu acho que, mesmo ela tendo que lutar com o machismo, há muitas vitórias. Olhe o tanto de empregos que antes só eram dos homens, como motorista de caminhão, de ônibus; também tem muitos homens que dividem a tarefa de casa.
- Professora: O que eu tô falando é que... É que nesse processo vamos colocar uma média de 50 anos, já deveria ter, deveria, num processo gradual já deveria estar totalmente definido pelo menos isso. Hoje tem mulher que ganha mais que homem?
- Estudantes: Tem!
- Professora: Tem, com certeza! Até porque se for fazer uma média, a maioria são mulheres das pessoas que se formam, em universidade, ou que teriam segundo grau completo. Então, é lógico que as mulheres vão ter maior capacidade de criar do que os homens em algumas funções, e é lógico que elas vão ganhar melhor salário. Tá a fim de enfrentar mulher hoje?
- Pedro: Humpf. Hoje, professora?
- Luís: E uma prova de que mudou muito é que a maioria, na sala, por exemplo, é “muié” e a professora e a estagiária são mulheres.
- Professora: Isso é verdade. Só que aí você vê assim, por exemplo, salário de professor acho que não tem muita diferença não, mas se fosse em algumas outras situações, provavelmente a maioria seria mulher, mas o salário seria menor.
- Gisele: Mas pra te falar a verdade, assim, a verdade mesmo, eu nunca vi, “eu” nunca vi um caso, por exemplo, de um homem ganhar a mais só porque é homem. Eu particularmente nunca vi.
- Professora: Só porque é homem? Nossa, tem muitos! Tem muito em questão, no legislativo, no judiciário, no administrativo. Que são funções que foram aprendidas que são funções de homem! Quem administra, quem advoga, quem julga, né? Essas funções...
- Cibele: Ah!
- Professora: Pois é. Essas funções, por exemplo, que são mais conhecidas como femininas como,

- por exemplo, ser professora, a maioria é mulher! Porque acredita, quando a faculdade de Letras começou, e isso é em todo o lugar, a maioria sempre foi mulher mesmo, e era muito ler livro de poesia, aquela coisinha considerada fraquinha. Então, tem funções que normalmente são caracterizadas como de mulher, sabe? E outras que são caracterizadas como de homem. O homem ainda tem a tendência de receber mais.
- Cibele: Professor, aquela árbitra, árbitra não, bandeirinha Ana Paula que eu tava assistindo um jogo que ela tava atuando né, e um torcedor disse assim, eh..., “Tanto homem querendo entrar no lugar de bandeirinha, por que colocar uma mulher?”
- Professora: E põe uma mulher!
(risos)
- Professora: E vocês lembram quando, que nesse caso, que ela apitou errado e os jogadores inclusive que tavam lá, tem que respeitar, ainda mais na posição de bandeirinha, porque ela tem condição de ser bandeirinha, ela não tá lá por acaso. Homem nunca apita errado? Só mulher que apita errado?
- Sara: É o preconceito, professora.
- Professora: Olhem aqui, nesse tópico fala sobre o assédio sexual. Por que, por exemplo, que a maioria dos casos de assédio sexual é de homem para mulher? Por que que o homem sempre acha que ele pode, sempre ele acha que ele pode assediar uma mulher?
- João Vitor: Não tem caso de mulher assediando homem porque na primeira vez que ela assedia ele já vai!
(risos)
- Cibele: Professora, nada a ver!
- Joana: A mulher já teve que gritar muito por sua liberdade Aconteceu até um momento uma fase que elas foram reivindicar por um salário maior, aí botaram fogo nos sutiãs.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Professora: Gente, silêncio! Ninguém ouviu nada.
- Flávio: Aquele negócio do assédio sexual ser do homem para a mulher na maioria das vezes que da mulher pro homem, é porque o homem tem aquele sentimento de achar que o sexo oposto é inferior a ele, ele acha que tem mais autonomia que a mulher.
- Pedro: Olha, olha, olha, isso eu não concordo que tenha só do homem!
- João Vitor: Peraí. Eu acho que tem um, que não é um preconceito não, é um pré-conceito do sexo oposto se achar que é superior.
- Sara: Eu acho que é uma covardia.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- João Vitor: Olha, eu não concordo com boa parte do que o Flávio falou.
- Professora: Você não concorda ou tá fazendo só para discordar?
- João Vitor: Peraí, rapidão, deixa eu terminar minha frase, aí a senhora me corta. Isso, isso de achar que o outro ser é inferior não tem só do lado do homem não! Tem da mulher, de muita mulher, não estou generalizando! Tem de algumas, que, por exemplo, ela mesma fala que o nosso prazer é visível, então tem mulher que se aproveita disso!
- Professora: E o que vocês acham do feminismo radical?
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- João Vitor: Peraí, por exemplo, essas meninas aí tem que usar mini-saia, esses tops...
- Professora: Muitos homens e muita mulher, inclusive novinha mesmo, pensam assim: “Ah, mas tem que ser estuprada mesmo, olha a sainha que ela põe pra sair na rua!”, “Olha o topezinho dela, criatura!”
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Professora: É assim que funciona. Uma mulher, imagina, no sol tropical do Brasil, calor, tá, tudo bem que é um pouco de vaidade, mas.... e a liberdade dela?
- João Vitor: Eu não terminei a minha fala.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- João Vitor: Não é em todos os casos, mas a menina tava na festinha toda, bah, aquela roupinha mais...
(celular toca ao fundo)
- João Vitor: Ela tava lá com aquela roupinha lá, aí começa, tem um cara lá do outro lado, um cara

- lá, aí vai lá e começa a dançar.
(risos)
- João Vitor: Começa a dançar, provoca o cara, depois o cara chega, “Será que vai rolar?”, não, só pra provocar, aí ela mereceu!
- Sara: É nada!
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- João Vitor: E a segunda coisinha, mulher fala pro marido, mas não é não, mulher fica bonita pra implicar que ela é mais gostosa.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
(Toca a sirene)
- Professora: Segunda-feira continuaremos essa discussão.

Data: 24/08/2005.

Aula: Professora Tatiana, 1^a. série do Ensino Médio

- (A professora chega em sala. As/os estudantes estão conversando e ela aguarda que façam silêncio)
- Professora: Pronto? Pode começar? Pega o texto que eu passei pra vocês com as questões, fazendo o favor.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Professora: Pronto? Sara, você começa a ler, faz favor?
- Sara: (A aluna lê um texto sobre pressupostos teóricos da crônica)
- Professora: Obrigada, Sara.
- Sara: Continuar, professora?
- Professora: Não, espera só um pouquinho. O que que é crônica?
- Sara: Uma história curta.
- Professora: Uma história curta. E o que mais?
- Sara: Ele é um gênero textual, informativo.
- Professora: O quê? Informativo, né, mas pode ser literário também.
- Rubens: Fala de coisas do nosso cotidiano.
- Professora: Normalmente apresentado em jornal, mas ele também acontece em revista, tá? Às vezes tem algum, alguns canais de TV que também fazem essas crônicas, aquele... Arnaldo Jabor, que faz uma crônica ao final da programação, tá? Então crônica é um texto normalmente curto, que é bem de base de uma informação no jornal ou revista, mas que tem os interesses e as, e as falas do autor dentro desse texto, tá? Ele pode vir como ironia, pode vir como crítica, ou pode vir sem ironia mesmo, tá? Continua, Luís, por favor. “Com base...”
- Luís: (A aluno continua a leitura sobre pressupostos teóricos da crônica)
- Professora: Lê só mais esses dois pontinhos, por favor.
- Luís: Desvendando a crônica. Adiante, você verá algumas dicas para escrever sua própria crônica. Mas, caso você ainda não esteja muito confiante, aqui vai uma atividade que pode ajudá-lo a observar melhor esse gênero literário.
- Professora: Pedro, você continua, por favor?
- Pedro: Escândalos derrubam financista japonês.
- Professora: Mais alto um pouquinho.
- Pedro: Essa manchete foi publicada no jornal *Folha de S. Paulo* no dia 23 de julho de 1991. Com base nela, Ricardo Sem...
- Professora: Semler.
- Pedro: Ricardo Semler escreveu a crônica abaixo (O aluno inicia a leitura da crônica)
- Professora: André, você, continue a leitura!
- André: (O aluno continua a leitura da crônica)
- Professora: Por favor, Mara, leia a referência dessa crônica.
- Mara: Texto extraído do livro: *Embrulhando o Peixe - Crônicas de um Empresário do*

- Sanatório Brasil*. Ricardo Semler. Editora Best Seller. 2. ed. São Paulo. 1992. p. 58-59.
- Professora: Obrigada, Mara. O que que o Semler faz nesse texto aqui? Olha só, primeiro que tem um título básico, entre aspas: “Escândalos derrubam financista japonês”. Aí tem dizendo que é manchete publicada na *Folha de São Paulo* em julho de 91. Logo depois a crônica do Semler publicada no mesmo jornal *Folha de São Paulo*, em 28, também de julho, e também de 91. Aí quando começa “Escândalos derrubam financista japonês” e a crônica dele começa “É de puxar os olhos”, que tipo de relação já começa a ter?
- André: Com os olhos puxados dos japoneses.
- Professora: Isso, já que vai falar de japonês, ele começa colocando o título da crônica dele “É de puxar os olhos”. Só que como que ele trata essa questão do financista japonês, se a gente não tem a matéria aqui, como a gente fica sabendo o que que acontece, no Japão, pela crônica dele?
(pausa)
- João: Ele conta.
- Professora: Ele conta, mas ele conta de que forma?
- João Vitor: Ironicamente.
- Professora: Ironicamente, que é o especial do tipo de crônica dele, a ironia. Criticamente, ele critica também, e ele fala que também ele faz uma comparação, vocês têm um político de lá do Japão e daqui do Brasil. Quando ele fala “pasmem” aos leitores distraídos e estou falando do Japão e não de Brasília, tá, ele já estabelece uma relação, uma comparação aí também, tá? Então a crônica ela tem esse caráter pessoal, que tem as personalidades do autor aqui dentro, tem a voz dele, tá, tem a crítica dele, a ironia dele, a visão dele sobre aquele assunto, mas baseado num assunto anterior, normalmente numa notícia de jornal. É mais ou menos o que acontece com a charge também, tá? Tem todo o jornal e a charge vem e faz uma crítica no rumo daquilo. A charge serve pra isso também. É uma imagem que critica algum assunto, alguma coisa, alguma notícia de jornal, tá? Tá claro até aí? Crônica, tá ficando claro, tá? Então vamos ler isso aqui. “Poema tirado de uma notícia de jornal”, Manuel Bandeira. Manuel Bandeira, escritor, eh, autor modernista, poeta modernista, a gente já trabalhou no modernismo, tá? Ele escreve: “João Gostoso era um carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia num barracão sem número / Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro / Bebeu / Cantou / Dançou / Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado”.
- Cibele: Já vi esse texto.
- Professora: Já, eu já passei pra vocês. É, do Manuel Bandeira, já passei isso aqui pra vocês. É um poema, mas de que forma que ele tem relação com crônica?
- Estudantes: É uma notícia.
- Professora: Ah?
- Rubens: Porque ele dá uma notícia.
- Professora: Porque ele conta uma notícia.
- Larissa: É que ele tá contando, assim, a história de um homem.
- Professora: Ele informa o suicídio de uma pessoa. Só que ele informa poeticamente, tá? Ele não dá, ele não é só informativo, como aqui no jornal. Ele já põe um caráter de poesia aqui dentro e um caráter de narração também, quando ele começa aqui em “uma noite”. Já tem uma narração de terceira pessoa. Não parece que ele conta a história de uma vez, não se aproxima, tá? Então já tem um caráter narrativo dentro do poema dele, certo? Então o que que ele faz? O que que seria o João Gostoso no imaginário de vocês aqui? Quem seria essa pessoa, João Gostoso?
- Luís: João Gostoso, aí.
- Professora: Quem que seria o João Gostoso, aqui no poema? O João é um nome, é um nome comum, não é um nome comum?
- João: É. Ele é um trabalhador que dá duro.
- Júlia: É um trabalhador, porque ele é um carregador de feira livre. Então ele é um trabalhador... braçal, quem é carregador de feira livre é trabalhador braçal.
- Joana: É, normalmente é preto.
- Professora: Normalmente, normalmente, é mesmo. Aí “morava no morro da Babilônia, num

- barracão sem número”. O que que o “morro da Babilônia, barracão sem número” trás pra gente?
- Alexandre: Favela.
- Professora: Que ele mora numa favela e sem número mostra o quê?
- André: Que ele vive perdido.
- Professora: Ok e o que isso significa?
- André: Que é um João ninguém.
- Professora: Ele nem nome tem, né? Não tem identificação como pessoa, não é isso? É um João Gostoso, ou quase um João Ninguém, que é trabalhador braçal, mora num morro e num barracão sem número. Além de ser barracão é sem número. Então ele não tem uma identificação normal, digna de um ser humano. Não dá essa impressão?
- Sara: Ahã.
- Professora: Aí depois ele fala assim, oh: “Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro”. Percebam duas coisas, viu, Letícia? Aqui, artigo definido e artigo indefinido, qual que é artigo indefinido?
- Sara: ‘um’.
- Rubens: ‘uma’.
- Professora: Isso. ‘um’, ‘uma’, ‘uns’, ‘umas’.
- Sara: Plural e singular, feminino e masculino.
- Professora: ‘Um João’, pode ser um João qualquer, ‘o João’, pode ser esse João, pode ser um outro João específico, tá?
- Sara: O João Gostoso.
- Professora: Aí aqui, olha só, “num barracão sem número”, ele usa ‘num’, artigo indefinido. Então esse João tá sem identificação por essa razão também, só que quando ele passa pro bar, o bar é definido. Dá pra perceber isso?
- João: Tanto que até o bar tem definição do lugar, tem nome. As coisas são consideradas mais importantes do que gente.
- Professora: Isso, o bar tem definição, e a casa dele nega, entendeu? A casa né, Suzane?
- Suzane: Eu tô quietando.
- Professora: Tá? Aí ele falou assim: “Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro / Bebeu / Cantou / Dançou”. Então o sujeito passa a ter uma ação: João Gostoso bebeu, cantou e dançou. Olha como ele vai decrescendo: ‘b’, ‘c’, ‘d’. Você prestou atenção? Prestou atenção, né? ‘B’, ‘c’, ‘d’, bebeu, cantou e dançou. Então ele já passa a ser sujeito da ação. Só no bar ele vai ser sujeito da ação, enquanto no morro, a princípio, na casa dele, a princípio não tem nenhuma definição. Depois que ele bebe, canta e dança ele se atira na lagoa Rodrigo de Freitas e morre afogado. Foi suicídio, se ele se atirou foi proposital, tá? Agora, eu quero que vocês percebam uma coisa na informação, tá, na informação do poema. Tá aqui: se ele mora no morro, o morro normalmente é localizado encima ou embaixo?
- Estudantes: Encima.
- Professora: Aí ele começa aqui: “Bebeu / Cantou / Dançou”. Decresce. Ele vai descendo.
- André: Aí ele cai na lagoa.
- Professora: A impressão que tem é que ele tá descendo o morro e vai chegar lá na lagoa Rodrigo de Freitas que é lugar de classe alta, classe média-alta, tá? Então ele desce do morro, desce do lugar, do habitat dele, desce, está aí “Bebeu / Cantou / Dançou”, passa pela lagoa Rodrigo de Freitas e morre.
(pausa)
- Professora: ..., né? Agora o que é mais interessante é que, normalmente, quando a pessoa desprovida de dinheiro, não tem essa identificação quando viva, depois de morta, é que ela passa a ter.
(pausa)
- Professora: Fica claro isso no poema ou não?
- Cibele: Fica.
- Professora: A pessoa é totalmente desprovida de dinheiro, em vida, e não tem identificação nenhuma. Era carregador de feira. Quando ele começa a beber ele já se identifica como

sujeito e quando ele morre é que ele se identifica mesmo. Por exemplo, se ele tivesse, se esse João Gostoso tivesse morrido no morro, essa notícia...

João: Ah, professora?

Professora: ... sairia no jornal?

João: Não mesmo, seria só mais um que morre na favela.

Professora: Então, se ele, se ele, no “Poema tirado de uma notícia de jornal”, se ele tivesse morrido no morro provavelmente ninguém saberia. Como ele morreu na lagoa Rodrigo de Freitas, que é um local de classe média-alta, então ele já passa a ter uma identificação.

Rubens: Interessante.

Professora: É, esse é o título do poema, tá? É retirado de uma notícia de jornal que o Manuel Bandeira pôs, pôs literatura, pôs poema dentro dessa notícia. Então é um poema, mas ele se aproxima de crônica também por ele partir de informação do jornal, tá? Ficou mais claro um pouquinho como é que funciona a crônica? Só que a crônica, ela é efêmera, o que que significa efêmera?

Suzane: Curta, acaba rápido, morre logo.

Professora: Efêmera, tem vida curta, pode se esvaír assim, de uma hora pra outra. Então a crônica, diz-se da crônica com essa característica efêmera porque, normalmente, quando ela vem em jornal ou revista, ela nasce hoje e morre hoje como o jornal. Ela tem vinte e quatro horas de vida. A crônica de amanhã vai ser diferente da de hoje, por exemplo, o jornal de amanhã vai interessar pros leitores muito mais do que o jornal de ontem, ou de hoje, por exemplo, só que a gente tem antologia de crônica. O que que é antologia?

Roberto: Uma reunião, coleção.

Professora: Exatamente. Então a gente tem uma antologia de crônicas lá da década de 90, por exemplo, tá? É por isso que não acredito que a crônica morra, ela pode ter um caráter especial naquele dia, mas ela não morre de todo, tá? Porque essas crônicas, essas, nessas antologias de anos passados elas podem retomar o presente também, tá? E ela se aproxima muito de outro gênero textual, literário também, qual que é? Outro gênero literário?

Roberto: Narrativa?

Professora: Pode ser, mas vamos ver, tem um outro, que é curto também...

Roberto: O conto.

Professora: O conto não tem estrutura curta também? Eu não posso dizer pra vocês, crônica é assim e conto é assim, porque muitos se mesclam também, tá? Tem muita coisa em comum entre conto e crônica, tá? Eles se interrelacionam também, mas isso aí a gente vai trabalhar na próxima aula. Agora, vamos ler as atividades.

Flávio: Eu, eu, eu.

Professora: Aqui oh, Flávio, atividades com base na crônica, leia, por favor!

Flávio: Com base na crônica e na manchete do jornal acima, tente realizar as atividades a seguir: 1) Quais são as idéias defendidas por Semler ao longo do texto? Tente fazer uma lista com essas idéias. 2) Será que você tem a mesma opinião sobre esse assunto? Faça uma lista com as suas idéias. 3) Em que parte do texto Semler menciona o acontecimento que dá origem à sua crônica? No início? Ao longo do texto? 4) Como Semler encerra a sua crônica? Há alguma ligação entre a frase que encerra e a que inicia a crônica? 5) O escritor estabeleceu alguma relação entre o Brasil e o fato ocorrido no Japão? 6) Qual o recado central que Semler quer dar com esse texto? Existe, na crônica, alguma frase que sintetize essa idéia?

Professora: Muito obrigado, Flávio. Então eu quero, pra segunda que vem, as seis, tá?

(Pausa)

Professora: Aí vocês dão uma lidinha nisso aqui, que eu vou querer uma crônica de vocês, pois eu acho interessante que vocês pratiquem. Só que aí o que que vocês vão fazer? Vocês podem pegar, a base da crônica de vocês, ou tirada do jornal, ou revista, ou de algum fato do dia-a-dia, que crônica pode ser de fatos do dia-a-dia que acontecem com seu vizinho, uma história que foi contada pelo vizinho hoje...

Alexandre: Pode ser uma notícia da televisão?

Professora: Pode. Pode ser uma notícia que passou na televisão que vocês achem interessante... O

que interessa na verdade é que a crônica seja interessante pra vocês. Só que vocês podem escrever a crônica de vocês, pode ser irônica ou não, isso é vocês que vão escolher, eu quero a fonte de onde vocês tiraram. Se foi do *Jornal O Popular*, por exemplo, eu quero “Crônica retirada de informação do jornal *O Popular*, põe a data bonitinho e o título da notícia. Não precisa trazer a notícia toda não. Só o título pelo menos pra eu poder relacionar, pra não perder.

Alexandre: Pra que dia?

Professora: Pra segunda.

Alexandre: Tá louca?

Professora: As seis são baseadas nessa crônica aqui e a crônica.

Aline: Não professora, deixa pelo menos pra quarta.

Professora: Não, então tá, então pode ser...

Professora: Dia 06, terça-feira, é simulado. Estudem, por favor, tá? Não me faz passar vergonha, tá?

Data: 31/08/2005.

Aula: Professora Tatiana, 1a. série do Ensino Médio

(A professora entra e cumprimenta as/os estudantes)

Professora: Vocês lembram quando a gente trabalhou o conto da aula passada? Eu passei um tema pra vocês que era pra trabalhar a libido do prazer, do sexo e que eu percebi que vocês parecem que tem vergonha de falar sobre prazer, vergonha de falar de sexo, vergonha de falar do próprio corpo! Por isso, eu queria saber, principalmente das mulheres, viu, Ana Clara!

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)

Professora: Queria saber das mulheres até que ponto vocês conhecem o próprio corpo, vocês conhecem o que vocês são, eu não tô perguntando pra vocês se tem relação sexual ou não, a cara de vocês, eu não tô perguntando isso! Eu tô perguntando com o corpo de mulher até onde vocês se conhecem, até onde vocês sabem como vocês funcionam mesmo de verdade, e vale pros meninos também, até onde vocês sabem como vocês funcionam? O que que você quer? Onde está o prazer de vocês? Onde está o conhecimento do próprio corpo? Onde está o conhecimento do próprio ser mulher e pros homens do próprio ser homem, onde que fica isso aí? Me diz!

(risos)

João Vitor: Uai, professora.

Professora: Deixa ele responder.

(risos)

Professora: Como é que funciona a relação cabeça e corpo de vocês, como vocês relacionam uma coisa com a outra.

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)

Larissa: O tempo vai passando e a gente vai se formando e aí você vai de encontro com o que a nossa família, o nosso meio tá falando, então a gente vai construindo o nosso jeito de ver o nosso corpo.

Professora: Ah!

Larissa: Então, assim, essa questão do corpo tá relacionada com a mente, porque é o seu pensamento de você ver o que você construiu até hoje.

Professora: O que é interessante do que você falou que o nosso próprio corpo tá relacionado com a mente e tá relacionado com a sociedade. Eu falo do ser individual, e o indivíduo passa a ser um ser social e eu adequo em mim como indivíduo o que vem de fora, eu abraço a sociedade. Depois desse abraço que vem de fora, que é o conhecimento coletivo, a memória coletiva, o social em geral, eu expresso o que sai de mim a partir do que eu tenho, a partir do que eu absorvi dos outros.

João: Essa sociedade também inclui pai e mãe.

- Victor:
- Larissa: Ahã, pai e mãe, a família, porque a família impõe o que ela acha certo. O que que é que ela acha certo? Ela acha certo que a gente, provavelmente, é isso, igual como as meninas falam que eles tentam segurar a gente, por quê? Porque eles estão vendo o que o mundo tá fazendo!
- Professora: Segurar? O que você está falando?
- Larissa: Segurar assim, a gente conhecer as outras coisas.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Larissa: Assim, o mal que é pra eles. Por que? Eles querem que a gente estude e fique em casa.
- Professora: Gisele, é sua vez!
- Gisele: Hoje está totalmente diferente do que era pra eles. Eu acho que o mundo hoje é totalmente controlado e tá cada vez pior na minha opinião.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Gisele: Sexo. Assim, na verdade, a sociedade assim, a mídia, tudo isso, impõe, não é que impõe, tem malandro aí, tipo assim, a família ela tenta segurar aí a adolescente hoje.
- Professora: Mas como fica o diálogo e a conscientização na família?
- Gisele: Tem muitos pais que falam: “Minha filha, olha, não pega muito essa coisa da mídia, segue num ritmo aqui da nossa família”. Algumas famílias fazem isso.
- Professora: Então, o controle da família é a solução?
- Gisele: Eu conheço uma família que, tipo assim, a pessoa tá lá né, quinze aninhos a menina e tal, no aniversário de quinze anos o pai falou: “Vai pro mundo e tal”. E hoje a menina mora num apartamento sozinha, o pai e a mãe nada.
- Professora: Banca?
- Gisele: Banca tudo. Ela mora lá sozinha, o pai dela não sabe, mas ela tá envolvida com drogas. Todo mundo sabe, menos o pai e a mãe!
- Professora: Quando a família segura, aí a menina, ela tem dois caminhos: ou ela segue o caminho da família que segura, que é aquele caminho, entre aspas, da família tradicional ou ela segue aquele que seria, entre aspas, também o caminho do mal. De qualquer forma, seguir o caminho da família ou seguir o caminho da vida, ela sem saber dela mesma, ela não se proíbe de ter conhecimento do próprio corpo, conhecimento dela mesma, pra ver o próprio corpo, pra ver e decidir. (inaudível) ou pra vida sexual também, ou pra sair na rua e ter auto-estima pra ir trabalhar porque eu gosto de mim como pessoa. Vocês não acham que às vezes, tanto na mídia como na sociedade em geral isso é sufocado?
- Rubens: Calma galera, não precisa gritar!
- André: É o seguinte, eu acho que a gente absorve tudo que tem em volta da gente, a sociedade, a família. Só que tem uma diferença, a família começa a ensinar o que é certo o que é errado na opinião deles, aí você vai desenvolvendo, vai ver a realidade, aí eles forçam você a estimular o que você acha que é certo o que é errado, e aí tipo, a gente vai virar tipo um filtro. A gente absorve tudo e vai pegando só o que mais interessa pra gente, só que como a sociedade tá presente muito mais, aí a gente acaba deixando de fazer algumas coisas que a gente gosta porque a sociedade atrapalha.
- Professora: Como assim?
- André: A sociedade impõe muitas coisas pra gente. Então é uma sociedade que impõe um consumo, que impõe você trair a pessoa, passar por cima dos outros.
- Professora: Em relação ao nosso corpo, o que a sociedade impõe?
- Rubens: Hoje em dia, falou em prazer é sexo. igual ao homem ele vai pra uma festa ele não vai pra encontrar uma menina inteligente, uma menina não sei o que, tá indo lá pra curtir.
- Flávio: Como diz, tá todo mundo ficando, a menina também!
- Joana: Mas quem disse que a menina tá necessitada?
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Flávio: Tem pai e mãe, tem coisa muito pior pra gente
- Professora: O que que é coisa muito pior?
- Flávio: Não, assim. Os pais falam assim: “Ah, na sua idade eu não saía”, “Ah, assim não pode, espera chegar sua idade.”

- Lúcia: Professora, eu quero discordar da Cibele, da Larissa e da Sara!
- Professora: A palavra é sua.
- Lúcia: Elas disseram assim que hoje em dia a sociedade tá muito controlada e tudo é assim, e que os pais, a família, eles tendem a prender a pessoa dentro de casa pra não cair no mundo.
- Professora: Toda família tende a fazer isso?
- Lúcia: Eu acho que, tipo assim, pra mim, que acho pra todo mundo a família é a primeira opinião assim que a gente tem que ter, em quem a gente confie, né. Só que tem muita família que tem que aprender, por exemplo, minha mãe mesmo, pedi pra ela ir num show, pra eu ir num show, ela disse “Não, que menina de quinze anos não sai de casa, só com os pais”.
- (risos)
- Lúcia: Aí, eu acho assim, quando a família tenta prender aí que piora as coisas, porque a família que não conversa sobre sexo, sobre drogas, que não deixa sair para o mundo, tem muitas pessoas que chegam a fazer isso por conta própria.
- (As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Lúcia: O que eu queria falar é que eu acho que a pessoa que prende demais, não dá certo, mas também não pode ser liberal demais.
- Professora: O que os outros acham disso?
- Joana: Pra mim dá na mesma coisa uma família liberal que uma que prende demais.
- Leticia: Eu acho que os pais eles não prendem as pessoas o que eles fazem é pra gente não cometer os mesmos erros que eles cometeram. Tipo, minha mãe fala pra mim “Estude em primeiro lugar”.
- Caroline: Sexo é bom!
- (risos)
- Leticia: Com o sexo, minha vida vai tudo por água baixo! Ela não quer isso por mim! Igual ela...
- (As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Lúcia: Eu falo assim pra ela: “Mãe, eu sou diferente da senhora!”, aí ela vai “Eu tô confiando em você, eu tô confiando em você”. Então assim...
- Pedro: É, tem pai que fala isso mesmo.
- Joana: Eu acho que tudo depende, tudo ao extremo é ruim. Se o pai segura demais não é bom é ruim, se o pai solta demais é ruim, se o pai não fala nada sobre nada, nada sobre sexo, nada sobre o que é sexualidade, esse tipo de coisa e não, sempre “não vai, não vai, não vai”, ele vai querer saber o que é e vai procurar. Com certeza não vai ser a melhor forma possível. E da mesma forma o contrário, se o pai soltar demais, ela vai empolgar, não vai saber se segurar. Então acho que tem que ser meio a meio, tem que soltar em algumas horas e prender em outras. E eu acho que assim tudo previne. Eu acho que depois que você, que os pais formam, vamos dizer assim, a cabeça dos filhos, depois que o filho tem a cabeça formada que você vai formar, na questão que o Flávio falou, vai pegar o que os pais falaram, o que a sociedade impõe e tudo aquilo e filtrar e tirar o que ele acha certo, que é melhor pra ele, ele vai ter aquela cabeça formada, vamos dizer assim. Mas ele não vai saber tudo aquilo que pode acontecer na vida, conseqüentemente, os mais velhos são mais experientes né, gente? No mínimo mais experientes. Por que? Porque viveram mais, porque conhecem mais. Então assim, não é que você tem que fazer tudo que uma pessoa fala só porque ela é mais velha, não. Porque às vezes ela pode ter tido um tipo de coisa que você não vai ter.
- Professora: Tem outra coisa?
- Joana: Mas assim, você pode tirar como base coisa que você escuta, coisas que seu pai e a sociedade fala é certo, mas não seguir a risca!
- (Toca a sirene)
- Professora: Bom, gente, na próxima aula, nós continuamos esse debate, tá?

Data: 19/10/2005.

Aula: Professora Alice, 2ª. série do Ensino Médio

- (A professora começa a aula avisando sobre a entrega de notas)
- Professora: No final da aula, psiu, eu quero que todo mundo fique porque eu tenho que entregar as médias de vocês e eu gostaria de conversar sobre isso com algumas pessoas, tá?
- (As/os estudantes falam ao mesmo tempo. A professora repassa uma folha de textos)
- Professora: Obviamente que eu tô entregando um texto pra vocês, que não vai dar tempo da gente ler e discutir tudo hoje, então a gente vai dar continuidade na quarta-feira, tá bom?
- Júlio: É uma reportagem novinha, da *Folha de São Paulo*.
- Professora: E um encarte todinho a respeito do divórcio no Brasil, né? De todo o processo que envolveu o divórcio. Como a sociedade brasileira, tanto do ponto de vista das mulheres quanto dos homens, viu esse processo do ponto de vista religioso, né? A gente vai abordar o retrocesso pra gente discutir, dar prosseguimento à discussão sobre a identidade feminina, tá? Eu quero que vocês observem bastante o discurso que é apresentado. Eh, se é a mulher que tá falando, se é o homem, tá bom? Então vamos ler: “A luta pelo direito de se divorciar esteve na pauta do movimento feminista brasileiro na segunda metade do século 20”. Lembram quando a gente fala sobre as mudanças que ocorreram durante o modernismo, então uma delas é a presença da mulher na sociedade sendo alguém como cidadã, né, como alguém que, que exerce uma função, um trabalho. No entanto, as estatísticas de registro civil do IBGE mostram que são os homens que, no momento de se casar novamente, mais se beneficiam da lei. Eles têm, em média, duas vezes mais chances de partir para a segunda união legal do que elas. Essa desigualdade tem explicações culturais e demográficas”. Então, é isso que eu quero que a gente observe: a diferença no comportamento de homens e mulheres frente à separação ou a idéia de casamento, tá? Só pra vocês não perderem de vista: nós lemos o *Orgulho e Preconceito*. Qual era a preocupação da personagem?
- Laura: Ah, em *Orgulho e Preconceito* era justamente casar as filhas.
- Professora: Então o que que houve de mudança daquela época pra agora?
- Ana: Naquela época, nem se cogitava uma separação, ainda mais um divórcio.
- Professora: Realmente, essa é uma das mudanças.
(A professora continua a leitura do texto)
- Professora: Então, os homens têm em média duas vezes mais chances de se casar depois da separação. “Essa desigualdade tem explicações culturais e demográficas e além de ainda sofrerem mais preconceito e de terem, em 91% dos casos, a responsabilidade de cuidar dos filhos, as mulheres que tentam achar um novo parceiro encontram um mercado matrimonial extremamente injusto para elas”. Veja bem, eh, elas lutaram por esse direito, né, de se divorciar, de não dar prosseguimento ao casamento que elas consideravam ruim, na maior parte das vezes os homens não querem, né, se separar, mas aí elas se separam e acabam, eh, sofrendo as conseqüências desse ato digamos de libertação, né?
- Ana: Elas se separam e depois elas não arrumam outro...
- Laura: Pra elas é mais difícil refazer sua vida conjugal.
- Professora: (A professora inicia a leitura do texto). Esse fenômeno foi chamado pela demógrafa Elza Berquó, da Universidade Estadual de Campinas, de “pirâmide da solidão”. Em resumo, a pirâmide mostra que, à medida que envelhece, as chances de encontrar um parceiro vão ficando cada vez mais raras para uma mulher. Até os 30 anos, a onda demográfica lhes é favorável. O percentual de casados dos 20 aos 29 anos é maior para elas (31,7%) do que para eles (21,3%)”. Então, quer dizer, na faixa etária entre 20 e 29 anos as mulheres têm mais probabilidade de arrumar um companheiro do que os homens, ok? “... e há, na população, um excedente de 1,4 milhão de jovens solteiros, viúvos, separados ou divorciados. A partir dos 30, no entanto, a maré muda e passa a jogar, cada vez mais, a favor dos homens. Dos 30 aos 40 anos, a comparação fica relativamente equilibrada, ainda que ligeiramente favorável a eles. Nessa faixa etária, 54% dos homens e 55,7% das mulheres estão casados, e o excedente de não-casadas em

comparação com os não-casados é de apenas 99 mil. Dos 40 anos em diante, essa desigualdade se acentua de maneira acelerada”. Então até mais ou menos entre 30 e 40 anos, fica mais ou menos equilibrado. Dos 40 em diante essa desigualdade se acentua. “Dos 40 aos 49, há 882 mil mulheres não-casadas a mais, uma relação de 77 homens livres para um segundo casamento para cada grupo de cem mulheres”.

- Laura: Nossa!
- Professora: Em cada cem, setenta e sete homens livres “para se casar”. E que é justamente a fase que, teoricamente, a mulher ou o homem, eh, seja por meio do casamento ou não, estaria numa condição econômica mais equilibrada, mais estabilizada, teoricamente, né, porque se a gente considerar a situação que tá aí isso não é verdade. “Na faixa etária seguinte (50 a 59), o excedente passa a 1 milhão, e a relação cai para 61 para cada 100 homens livres”. Sessenta e uma mulheres para cada cem homens livres.
- Bianca: Não seria o contrário?
- Professora: É o contrário. Sessenta e um homens para cem mulheres. “No último nível da pirâmide populacional (70 anos ou mais), ela chega à relação de 38 homens livres para 100 mulheres na mesma situação. Essa injustiça demográfica, causada em boa parte pelo fato de os homens viverem menos e serem mais vítimas de mortes violentas do que as mulheres é acentuada por padrões comportamentais, aceitação social. Em média, eles se casam com mulheres mais novas (em 2005, a média de idade ao casar era de 30 anos para homens e de 27 para mulheres) e diferenças de mais de 20 anos de idade no casal são muito mais aceitas socialmente quando o homem é o mais velho do que no caso contrário”. (Inaudível) uma mulher que se casa com um homem mais jovem é até visto como um preconceito, muitas vezes.
- Júlio: Meu pai é mais novo que a minha mãe.
- Professora: É? Quantos anos?
- Júlio: Quatro.
- Professora: Quatro? Alguém mais tem casos aqui?
- Gilberto: Meu pai também.
- Professora: Seis?
- Gilberto: Quatro.
- Professora: Quatro também. Tem alguém aqui com mais de dez anos de diferença?
- Paula: Meu vô é vinte e dois anos mais novo que a minha vó.
- Professora: E quem a mãe ou a vó é muito mais nova?
- Ana: Ah é, no caso a minha tia.
- Cleber: Meu avô, eh, ele é mais de trinta anos mais velho que minha avó.
- Professora: Mas o contrário vocês não encontram, um homem de quarenta anos com uma mulher de oitenta!
- João: Ah, encontra!
- Sandra: Claro que encontra!
- Laura: Difícil.
- Paula: Mas tem.
- Professora: Gente, vamos voltar pro texto? Lê, por favor, Renata.
- Renata: “Em outras palavras, um não-casado que esteja no meio da pirâmide populacional (dos 40 aos 49) tende a olhar sempre para baixo, onde estão 19,9 milhões de mulheres livres entre 20 e 49 anos. As mulheres dessa mesma faixa 49, no entanto, têm mais chances de encontrar um parceiro nos níveis acima, ou seja, entre os que têm 40 anos ou mais e não estão casados. Esses, no entanto, são apenas 6,6 milhões, segundo o último Censo do IBGE. É por essas razões que, no ano de 2000, para cada grupo de 1.000 viúvos ou divorciados, 32,1 se casaram, enquanto, entre as mulheres, essa relação foi de 10,6 por 1.000. Para Cláudio Crespo, gerente de estatísticas vitais e estimativas populacionais do IBGE, o peso da guarda dos filhos é um dos principais fatores inibidores do recasamento feminino. É a mulher quem toma a iniciativa da separação, mas, no final do processo, é ela também que quase sempre fica com a guarda dos filhos. Isso deixa certamente os homens mais livres para tentar uma segunda relação, diz Crespo”.
- Professora: Então, aí tá o primeiro elemento que talvez dificulte, eh, a mulher encontrar uma outra

- relação, porque ela, além de sair desgastada dessa relação, porque ela não é consensual, ou seja, o marido não queria, ela ainda carrega, junto de si, os filhos do casamento, né?
- Renata: “José Eustáquio Alves, pesquisador da Escola Nacional de Ciências Estatísticas do IBGE, acrescenta a essa relação desigual um outro inibidor: devido ao maior avanço das mulheres na educação, quanto mais escolarizada for, menor será a chance de encontrar um homem solteiro com o mesmo nível de instrução”.
- Professora: Vocês concordam com isso?
- Renata: Não.
- Professora: Por quê? Você é a única que disse com certeza.
- Renata: Eh, eu acho assim, por mais que o cara queira que ela fique só dentro de casa, sabe, eles gostam de mulheres inteligentes.
- Professora: Mas o que ele tá dizendo aqui é que o fato de uma mulher ter mais escolaridade...
- Renata: A chance dela conseguir um companheiro é menor.
- Professora: Exatamente. Pra ela conseguir um marido é mais difícil.
- Renata: Mesmo o marido tendo o mesmo nível que ela?
- Paula: Um homem também se sente inferior, sabe?
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Vocês, meninos, vocês se vêem nessa situação? E vocês namorariam uma moça que já tem faculdade...?
- Maurício: Pensando bem...
- Professora: Se, por exemplo, você tem uma namorada que já tem carro, por exemplo, tem grana...
- Ana: Mas já vi que o homem dificilmente aceita se relacionar com uma mulher que ganha mais do que ele, homem não aceita, porque você pode ver, que quando tem assim, uma família onde uma mulher ganha mais, tipo, é difícil, tem muita briga, esse negócio, porque homem não aceita.
- Professora: A relação da mulher frente ao trabalho, gente, eh, a escolaridade mudou muito do que era no final do século XIX pra agora, né? A maior parte das mulheres trabalha fora, então tem uma vida produtiva economicamente, né? Os homens desde sempre foram considerados como aqueles que iam pra fora de casa, então agora essa situação se, se igualou, então por que que isso tem gerado tantos problemas, né? Vamos pensar sobre isso. Por que que a escolaridade de uma mulher e o fato dela poder ganhar mais do que o homem causa tanta, tanta, tanto medo?
- Renata: Porque os homens preferem uma mulher que possa ser, tipo assim, eh...
- Paula: Submissa.
- Renata: É, dependente dele, entendeu?
- Professora: Mas ele prefere isso porque é da índole dele?
- Rita: Acho que não.
- Professora: Mas como é que é construída essa imagem?
- Renata: Ah, é todo um processo que vem desde de..., desde sempre, porque desde as cavernas a mulher ficava ali cuidando do lar e o homem saía pra caçar.
- Júlio: Desde os primórdios era o seguinte: a mulher, a mulher ela tinha os direitos iguais os dos homens. Eu li na internet lá que...
- Professora: Em toda a sociedade?
- Júlio: É porque, ela ainda era, ela ainda era adorada porque os homens lá não sabiam que a mulher precisava dele pra procriar, pensavam que ela procriava sozinha. Aí a partir do momento que o homem toma consciência que a mulher precisa, precisa dele pra procriar, aí é a parte da dominação.
(risos)
- Júlio: E antes não tinha essa diferença um do outro, porque antigamente eles não precisavam tanto utilizar o outro para conseguir o que queria na vida.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Pedro: Pra pegar uma fruta precisa do outro?
- Professora: Pra caçar.
- Júlio: Não, aí é que tá.
- Renata: Não, mas não é essa coisa assim, né?

- Júlio: Aí quando eles começaram a procura de, precisaram sair mesmo do... aí eles começaram esse negócio.
- Professora: Vamos voltar ao texto? (Pausa). Então, devido ao fato das mulheres terem mais educação, menor será a chance dela se relacionar. “Isso pode ser verificado quando se compara o percentual de solteiras por nível de escolaridade. Quanto mais anos de estudo tem a mulher, maior a proporção. “Além disso, a sociedade aceita bem o fato de um homem com doutorado se casar com uma menina com segundo grau”.
- Estudantes: Menina?
- Professora: Uma menina, ou seja, está pressupondo aí o quê? Que a menina é de fato jovem.
- Estudantes: Ahan.
- Professora: Muito jovem. “Ele estará exercendo seu papel tradicional numa sociedade machista. Mas a recíproca não é tão bem aceita. Isso está mudando aos poucos, mas ainda é pouco comum a sociedade referendar a união de uma mulher mais velha e escolarizada com um homem mais novo e menos educado. Alves destaca, no entanto, que não se pode dizer que todas as mulheres não-casadas, especialmente as mais escolarizadas, estejam assim por falta de opção. Para ele, em muitos casos, a decisão de não se casar novamente ou de não formalizar uma segunda união é uma escolha da mulher, e não uma fatalidade demográfica”. Então aqui ele tá dizendo que também as mulheres optam, ou podem optar, por não se casarem novamente ou por nunca se casarem, né? “Ônus e bônus. A demógrafa Maria Coleta Oliveira diz que, apesar dessas desigualdades, o divórcio foi também extremamente benéfico para as mulheres. “Sempre houve um duplo padrão moral vigente. No caso dos homens, valia a liberdade e seu controle sobre as mulheres”. Então em primeiro lugar era o homem que exercia o controle sobre o comportamento da mulher. “Eles podiam, mesmo antes do divórcio, ter duas famílias sem sofrer tanto preconceito por isso. Com a lei do divórcio e a normatização das relações financeiras e da partilha dos bens, as mulheres tiveram reconhecido também seu direito de refazer a vida”. Mas Coleta também afirma que, mesmo com a lei, as mulheres continuam sofrendo mais preconceito no momento de uma segunda união. “Estou terminando uma pesquisa sobre violência doméstica que mostra que, nas brigas de casais de menor renda, os acordos informais vão muito bem até que um deles arranje um novo companheiro. Quando isso acontece com as mulheres, muitas vezes são terríveis a tentativa de controle e as ameaças de violência por parte do ex-marido.” As novas relações familiares tendem a provocar tensão não apenas entre os mais pobres. Um estudo de Gláucia Marcondes (da Unicamp) com casais de classe média mostra que o primeiro impacto sofrido pelo homem no momento da separação é o medo de se afastar dos filhos, mas os conflitos tendem a crescer quando se recasa com uma mulher que, muitas vezes, já tem filhos de outro casamento. “O medo inicial dos homens é não ser mais reconhecido como pai. No caso das mulheres, a maior dificuldade que apareceu nas entrevistas foi a de reconstruir a dinâmica familiar na ausência de um homem e de gerenciar os conflitos financeiros e de guarda dos filhos com os ex-maridos”, diz Marcondes” (A professora continua a leitura).
- (pausa)
- Maurício: Tá, mas aqui tá comparando homens e mulheres.
- Professora: Dos, eh, dos 40 aos 49, tem uma ligeira, eh, um ligeiro crescimento do universo solteiro ou não-casados, né, que não estão separadas aí. Depois, dos 50 aos 59, baixa o número de homens disponíveis, fica de 1,6, e ainda o número de mulheres ainda é maior, 2,6. Dos 60 aos 69, continua diminuindo o número de homens, eh, disponíveis e um aumento no número de mulheres. Vamos lá, o segundo texto da página: “Os parlamentares queriam resgatar o estatuto social da mãe e da esposa e ignoravam revolução sexual”.
- Luana: Onde está, professora?
- Professora: Na segunda página. Eu quero propor uma tarefa pra vocês, pra quarta-feira. Vocês vão ler os textos em casa, levantar os pontos principais, e a gente vai fazer um debate sobre o comportamento da mulher na sociedade.

(Toca a sirene)

Data: 20/05/2005.

Aula: Professora Alice, 2a. série do Ensino Médio

(A professora cumprimenta as/os estudantes e propõe uma produção de texto)

- Professora: Eu vou passar já pra vocês a atividade, vou entregar a folha pra copiar, tá, é uma produção de texto que vocês vão, vão tomar o ponto de vista feminino, ou seja, de uma mulher, inclusive os meninos, tá, pra escrever a respeito, eh... dos, dos, como é que eu vou dizer, dos temas que estão presentes na obra *Desmundo*¹⁹³, não é? Vocês vão tomar essa posição de, feminina, eh, na atualidade e..., aí vocês vão ver. Vão construir uma, uma situação em que vocês vão...
- Eduardo: Um diário?
- Professora: Exatamente. Vocês vão fazer um diário a partir da leitura de um outro diário, que vai ser de uma parente de vocês... Não sei se isso aqui vai dar, vamos ver. Distribui pra mim? (A professora entrega à aluna um bloco de folhas)
- Renata: É pra já.
- Professora: Então, eu vou ler pra vocês qual é a atividade, aí eu passo no quadro, tá? Olha só: Imagine que você é um descendente de Oribela⁴ e que, mexendo nas relíquias de seus antepassados, descobre o diário de Oribela. Após ler e refletir sobre sua vida, você resolve ter o seu próprio diário. Então o que que acontece? Na situação existem várias maneiras de vocês iniciarem essa narrativa, né, essa escrita do diário de vocês, mas de qualquer forma a leitura de um diário já existente é que vai motivar essa história, tá? Vocês vão narrar dia após dia na construção do diário de vocês. E a relação afetiva que vai se estabelecer aí se dá pelo fato de vocês serem parentes da Oribela, né, dessa personagem, e então vocês tem, a partir da leitura do diário, da vida dela lá no Brasil Colônia, quando ela chegou ao Brasil, né, quantos perigos ela passou por aqui... Vocês vão, eh, ter como material esses sentimentos, né, as palavras dela pra poder dar um embasamento pra vocês refletirem sobre a condição da mulher naquela época e nos dias de hoje.
- Rogério: É difícil.
- Professora: Não, não é difícil. Você vai narrar uma his-, a sua história, a sua posição a partir da expressão dos sentimentos e dos fatos narrados pela Oribela. Na verdade, quando a gente discute o livro da Ana Miranda¹⁹⁴..., o que a gente tá fazendo é justamente trazendo à tona essas reflexões. Só que vocês vão jogar essas reflexões na forma de um diário, tá?
- Maurício: Ahã.
- Professora: Então nesse diário você, além de expressar seus sentimentos e reflexões a respeito da sua vida atual, como mulher, né, enfrentando todas as dificuldades que ainda as mulheres na modernidade enfrentam, vocês vão refletir..., vão refletir acerca das condições sociais, culturais da mulher ao longo dos séculos. Na verdade, vocês vão estabelecer uma comparação entre a vida da Oribela e a vida de vocês, tá? Então, não é tão difícil assim.
- Renata: Fazer isso em forma de diário?
- Professora: Em forma de diário.
- Renata: Tá bem.
- Professora: Olha, eu sugiro que como você..., é uma narrativa, né? É uma narrativa de cunho mais viçoso e tal, que vocês utilizem a linguagem padrão, tá? Porque a oralidade ela traz essa proximidade maior, né, com a época, né? Se fosse pra vocês mandarem para outro colega, não teria tanta condição, mas eu queria que vocês exercitassem essa linguagem

¹⁹³ Obra literária escrita por Ana Miranda.

¹⁹⁴ *Desmundo*.

- mais padrão, tá? Então, eu vou passar no quadro.
(pausa)
- Professora: Agora, eu vou anotar os títulos dos livros literários que vocês vão ler neste semestre. Rogério, que livro escolheu?
- Rogério: *Medéia*. Pode professora? Pode ser professora?.
- Professora: Você vai, você quer ler *Medéia*? Então vai ler *Medéia*.
- Eduardo: Ai, obrigado.
- Maurício: De novo?
- Professora: Não, mas ele vai fazer um trabalho. Todos vocês vão fazer um.
- Maurício: De novo?
- Professora: Não é o mesmo trabalho. Ai, o ponto principal do seu trabalho vai ser dizer pra turma o que que é *Medéia*, que tipo de gênero é.
- Maurício: Dá a *Gota d'Água*.
- Eduardo: A *Gota d'Água*.
- Professora: Não, esse vocês leram o ano passado. Eduardo.
- Eduardo: A mulher tem que ser a personagem principal?
- Professora: Não, ela tem que ter uma, uma importância na obra. Não precisa ser a personagem principal. Vai reler *Dom Casmurro*?
- Eduardo: *Dom Casmurro*? Pode ser.
- Professora: *Senhora*? Alguém quer ler *Senhora*?
(pausa)
- Professora: Érica? Vai definir, né?
- Erica: À tarde, eu te falo.
- Professora: Tá. Camila? Elaine?
(As alunas faziam um gesto com a cabeça, comunicando negação)
- Professora: Laísa?
- Laísa: A *Viúvinha*.
- Ana: Professora, *O Sargento de Milícias* é?
- Professora: *O Sargento de Milícias* o enfoque não é na personagem feminina.
- Ana: Então, *Lucíola*, né?
- Professora: Tô anotando.
- Paulo: Professora? Professora? Vou ler *A viúvinha*.
- Professora: Peraí, gente, eu tenho que anotar: *A Viúvinha*?
(pausa)
- Professora: Gente, aqueles livros, aqueles livros que vocês não tiverem nenhum tipo de conhecimento, vocês tragam pra mim pra eu poder dar o aval, tá? Auto-ajuda não, pelo amor de Deus.
- Ana: Auto-ajuda não.
- Professora: Depois a gente conversa, tá? À tarde vocês me procuram, aí a gente pode falar. Agora vocês têm a atividade pra fazer.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Professora: Pode ser o diário de um dia, pode ser o diário de vários dias, tá? Isso daí eu vou deixar por conta de vocês, porque ele quase não tá falando do diário. Não é pra entregar na quarta-feira, então não quero um texto feito às pressas. Vocês vão ter, eu vou já marcar então a entrega pra segunda-feira, porque aí vocês tem tempo de fazer essa primeira versão direito, tá?
(realização da atividade)
- Professora: Que dificuldade de concentração, hein?
(Toca a sirene)

Data: 08/11/2005.

Aula: Professora Alice, 2a. série do Ensino Médio

- (A professora escreve vários tópicos no quadro-giz)
- Professora: Quem gostaria de começar a discutir o primeiro tópico? Por que que ele foi colocado no quadro? Voz masculina x voz feminina?
(pausa)
- Professora: Quem são os personagens do livro?
- João: O narrador é importante.
- Pablo: O que namora com a Macabéia?
- Professora: A história trata de quê, gente?
(pausa)
- Laura: É, fala aí senão vai acabar queimando o filme.
- Professora: O que que vocês esperam que eu faça? Que eu conte a história do livro, que eu discuta tudo com vocês sozinha...
(pausa)
- Professora: O que que vocês querem?
(pausa)
- Professora: O silêncio tá até aqui? O silêncio significa o quê? Sim, não, talvez?
(pausa)
- Professora: Um dos elementos importantes que essa história nos dá é justamente nós pensarmos esse silenciamento da mulher, em primeiro lugar. Se a gente for ampliar a maneira de ver o silenciamento ou desse silenciamento causado por, às vezes, outra pessoa, é um, é o tópico, eh, importante pra essa história. Agora, há outro que é importante também, que diz respeito às nossas vidas, que é o fato das pessoas silenci-, se silenciarem.
(pausa)
- Professora: O que que vocês entendem por esse silenciamento? Nessas duas acepções?
(pausa)
- Professora: O que que é um silenciamento?
- Júlio: E um sentimento.
- Professora: Pra você sentir você precisa de quê?
- Júlio: Reflexão.
- Kennedy: Uai, você tem que ter uma opinião. Se você não tiver opinião, aí você não vai falar nada. Porque quando acontece alguma coisa, você tem uma opinião formada, você sabe de alguma coisa. Agora quando você cala, é porque você viu que tá errado.
- Júlio: Quem cala, consente.
- Professora: Você fala quando você tem uma opinião diferente ou quando você tem alguma opinião, qualquer opinião?
- Gilberto: (Inaudível)
- Professora: Ah, o Gilberto tá falando o seguinte: que, eh, mesmo uma pessoa tenha uma opinião, ela tem que abrir mão dela e se submeter a vontade-, a uma vontade maior que é a vontade da maioria. Vocês concordam com isso?
(pausa)
- Gilberto: Sim, com o que eu falei sim.
- Pablo: Eu acho que depende.
- Sandra: Não necessariamente ele tem que concordar.
- Professora: Mas aí nesse caso, quando ele, quando ele se submete, ele tá sendo silenciado?
- Gilberto: Não, é o contrário.
- Pablo: Não.
- Gilberto: Ele fica silenciado se ele não...
- Pablo: Eu acho que não deve ser assim não.
- Professora: Então submissão não é um tipo de silenciamento?
- Pablo: É um tipo.
- Ana: É.
- Gilberto: Lógico que não.

- Ana: É.
- João: Você tem que ter atitude!
- Professora: Explique, explique, por favor. De atitude, é uma questão da atitude, como assim?
- João: Eh, você é influenciado pela atitude que você tem, não deve as pessoas te dominar e silenciar sua opinião, seus direitos, seus..., sei lá.
- Professora: Igual no livro?
- João: Ué, igual no livro aqui.
- Professora: Então, mas pra quem leu, nem que seja um pouquinho do livro, né, *A Hora da estrela*, o que que essa discussão tem a ver com o que eu... tô fazendo com relação a conduta de vocês hoje, com o leitor do livro, em relação ao livro *A Hora da estrela*, em relação às atividades que nós estamos desenvolvendo e qual é a relação desse conceito de silenciamento em relação à obra?
- Kennedy: A fragilidade do ser humano?
- Professora: Então, todo ser humano, por ser frágil...
- Kennedy: Não, todo ser humano tem uma fragilidade.
- Professora: ãh? E o que que isso tem a ver com o silenciamento?
- João: Eu acho que as pessoas que têm uma fragilidade se deixam ser silenciadas.
- Paula: A Macabéia é uma pessoa que não tem o que falar.
- Professora: Ela não tem o que falar, é isso?
- Paula: Eu acho que ela não tem condições.
- Professora: Que ela não tem condições?
- Gilberto: Eu acho que ela não tem consciência dos seus atos.
- Professora: Então, o Gilberto, acha que não tem a ver porque a Macabéia, eh, na visão dele, ela é destituída de qualquer consciência dos atos dela? É isso?
- Gilberto: Eu acho que ela é, como se diz, é uma pessoa alienada.
- Professora: Uma pessoa alienada? Vocês concordam?
- Luana: Eu acho que é uma pessoa totalmente apática em relação à vida, assim, ela não tem esperança, nem nada, ela não sabe nada, não tem..., ela não quer estudar, ela não tem objetivo, não vai pra frente.
- Professora: E por que que ela não tem esse desejo pela vida, não busca um ideal, ela se contenta com tudo que é oferecido a ela... Por que que vocês acham que isso ocorre?
- Júlio: (O aluno fala baixo)
- Professora: Mas essa maneira é inerente a ela? Ela nasceu assim? Ela vai continuar sendo assim?
- Cléber: Não.
- Sandra: Não, mas assim, eu acho que é uma pessoa que não está sendo estimulada a ser diferente.
- Professora: Ahã.
- Juliana: Professora, eu penso que ela vive só o presente, ela pensa só no presente, não pensa no futuro, aí por isso ela não se dá a preocupação de pensar, de crescer.
- Kennedy: Tá vendo? Isso é uma fragilidade.
- Professora: Sei. E essa fragilidade, vamos dizer assim, ela, vocês estão dizendo de uma maneira geral da origem familiar, né? A falta desse respaldo familiar que a Macabéia teve. Por quê? Porque ela foi criada por uma tia, né, que era opressora e tudo mais. Então quer dizer, a família que ela tinha era a tia, mas que, eh, que repassou a ela apenas alguns pequenos valores, não é? Por exemplo, que ela não se prostituísse, né? Que ela fizesse o curso de datilografia porque a tia pensava que ela deveria ter uma profissão, né, e que é o que ela não tem nas condições em que ela vive. Só que, eh, quando agente vê essa apatia da, da Macabéia e você pensa na história familiar dela, essa apatia ela é causada somente pela relação que ela teve no passado com a família?
- (pausa)
- Professora: A Macabéia era um ser único, uma única mulher nordestina?
- Kennedy: Não. Acho que ela representa muitas mulheres e não só nordestinas, mas ...
- João: Se fosse só Macabéia, Macabéia era só uma, mas nas condições que ela vive tem várias.
- Professora: Tem várias, por exemplo, passando pelos mesmos problemas?
- Sandra: Professora, eu não sei se isso tá no mesmo nível, mas, por exemplo, o narrador é um

- homem, e tem uma parte, da, do, da introdução da história que diz assim: que ele vai nos dar um recado, que tem várias Macabéias.
- Ana: Eu também li isso.
- Sandra: Ele fala que a gente pode encontrar elas na rua.
- Professora: Então, podemos dizer que a história de Macabéia pode ser a história de muitas outras mulheres que estão presentes na vida contemporânea?
- Sandra: Sim. Eu não tenho dúvida disso.
- João: A gente pensa que as mulheres libertaram, mas tem muitas mulheres que são como a Macabéia, são sempre submissas.
- Sandra: Ah, professora, mas o narrador quando conta sobre a Macabéia não está sendo um pouco machista?
- Professora: E aí a questão é a seguinte: quem narra a história é um personagem da própria história, né, que, então toda a história da Macabéia está narrada a partir de uma voz masculina, então é o homem que tá retratando todos os conflitos da personagem feminina que é a Macabéia. Então é um olhar, entre aspas, “masculino” de alguém sobre uma mulher, né, sobre a história de uma mulher. Agora, o fato de ser orientado por uma visão masculina não significa necessariamente que ele seja machista, mesmo porque a maneira como o Rodrigo coloca a, a, a criação da personagem da Macabéia, os conflitos pelos quais ela passa, apesar dele entrar em conflito, ele não categoriza ela necessariamente como alguém que deve permanecer na submissão. A gente vai continuar então na quarta-feira e, esperem aí.
(Toca a sirene)

Data: 22/11/2005.

Aula: Professora Alice, 2a. série do Ensino Médio

- (Continuação de uma aula anterior)
- Professora: Bom! Vamos retomar a nossa leitura e discussão dos textos da aula de ontem.. Eh..., qual era o assunto que estava sendo tratado?
- Estudantes: Divórcio.
- Professora: Divórcio. E aí, eh... a gente tava direcionando a discussão pra que ponto? Não era só..., a gente não tava tratando do divórcio, a gente tava tratando...?
- Bianca: Amor e das mudanças que aconteceram também.
- Professora: Ahã?
- Bianca: Das mudanças do..., de como era o casamento a alguns anos atrás.
- Professora: Pra gente entender um pouco como a sociedade vem se construindo e como a mulher, principalmente, vem surgindo no meio dessas mudanças sociais, como é que o comportamento dela vem surgindo no meio de todas essas mudanças, né? Porque até a legalização do, do divórcio, no Brasil, existia formalmente um tipo de casamento, né, que era aceito socialmente. Que casamento era esse?
- Ana: Casamento formal ou tradicional.
- Luana: E existia também a Relação de Concubinato.
- Professora: Concubinato, né? Mas como eram vistas essas relações?
- Marcelo: A certa era a formal.
- Professora: É? Então, o certo era o casamento formal, no...
- Ana: No papel...
- Professora: É, mas isso no civil...
- Henrique: Então? Pra eles era o certo, pra sociedade.
- Professora: E o outro era a relação de concubinato, que era vista como errada?
- Pedro: É, os outros não aceitavam. Era, estranho, era...
- Professora: Então, com o advento do feminismo um dos elementos que fez com que a mulher, eh..., tivesse seu comportamento alterado nesse processo todo foi a busca pela liberdade sexual. Então o casamento tem, tem relação com a liberdade sexual. E neste caso aqui,

no casamento tradicional, não havia liberdade sexual? Como é que era visto isso pela sociedade na década de 70?

Paula: Sexo era por obrigação...

Professora: É o casamento era eterno, né, até que a morte os separe...

Pedro: Podiam estar brigando, podia dar tudo errado, escândalos...

Professora: Mas existia separação?

Estudantes: Existia.

Juliana: Existia! As mulheres eram desquitadas.

Professora: É! Não havia divórcio, havia desquite.

Juliana: Qual que é a diferença?

Pedro: O divórcio, ele é legalizado, o país, a lei daquele país, eh..., tem que, a partir da lei do divórcio não existe mais relação nenhuma entre os cônjuges.

Professora: Exatamente, então o desquite era assim: a pessoa continuava casada, principalmente porque a idéia de que o casamento pela, pela igreja é indissolúvel. Então criou-se uma, uma celeuma até em relação à, à divindade, não é divindade, ao sagrado do matrimônio, né? Então, quer dizer, é como se a lei estivesse ferindo esse... essa característica do casamento ser sagrado, então isso banalizaria o comportamento, eh, da sociedade. Mais uma vez a culpa, de certa forma, cai sobre as mulheres. Porque a prática era do homem ter relações fora do casamento, mas aí mantinha-se a fachada do casamento, às vezes ele mantinha relações bigama, né? O, o marido tinha fora de casa. Acontecia da mulher ter amantes?

Estudantes: Não, não.

Professora: Claro que sim, gente!

Luana: Não, não.

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)

Professora: Gente!... fora o pecado da, da traição, segundo as normas da, cristãs, né, que qualquer igreja tem, eh, o fato de haver traição seria um pecado, um pecado grave, né? Então as leis mudaram, viu? Elas estão determinadas também por essa concepção religiosa, essa concepção moral, né? Que vai julgar, quando a gente perguntar, o casamento formal, o casamento informal ele é certo ou errado, a gente tá tentando, de certa forma, entender moralmente o que que é certo, o que que é errado dentro de uma relação entre duas pessoas. Aqui sem a gente... a gente ainda tá falando de uma relação heterossexual, porque a gente poderia estar discutindo, por exemplo, o casamento gay, né, que na Inglaterra por exemplo é permitido, tá? Então o que acontece se a gente pensar no papel da mulher nesse tipo de casamento, como é que ela era? Quais eram as características dela?

Paula: Submissa!

Professora: Que mais?

Bianca: Dona de casa. A procriadora.

Professora: A procriadora! Que mais?

Bianca: O engraçado é que, tipo assim, na época, a mulher tinha que ser doce, meiga, sabe, assim, igual a esse negócio, prendada.

Professora: O que que significa ser prendada?

Pedro: Ser comportada, boa dona de casa.

Professora: Sim, isto está relacionado com o fato dela ser dona de casa porque ela não trabalhava fora, né? Mais alguma coisa aqui?

Pablo: Se ela fosse estéril.

Professora: Se ela fosse estéril, o que que aconteceria?

Laura: Ele trocava, ele trocava ela.

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)

Pedro: Era um problema seriíssimo a mulher não ter filhos, porque era vista como, como alguém imprestável.

Professora: Quanto mais filhos, mais solidez teria o casamento, em tese. Se fosse o caso do homem... Criou-se a idéia de senso comum de que, eh, quem, quem gera, já que é a mulher quem gera os filhos, então a responsabilidade toda pela concepção e tal é

- considerada da mulher, né? Se era o homem que tinha problemas, às vezes nem ficava sabendo que era o homem.
- Paula: E até hoje isso acontece. Tem homem que culpa a mulher por não engravidar e, às vezes, o problema é dele.
- Professora: Eu tenho uma amiga que passou por isso, né? Eh..., no caso dela o problema estava com o marido, então eles optaram por um tratamento, e aí tem que ver se os dois vão precisar ou se é só um, ou então vai para a adoção, se a pessoa tem essa disposição, né? Então, eu acho que essas são as características mais principais da mulher que era da época, principalmente a da década de cinquenta que era o padrão. E a partir da lei do divórcio, a partir do momento que as mulheres começaram a assumir uma posição mais ativa na sociedade, que características elas foram assumindo? Vocês disseram que ela, no casamento formal, ela era submissa. E aqui?
- Paula: Ela passa a ser independente.
- Professora: Independente?
- Sandra: Não assim de cara, né? Mais estava procurando um pouco de... liberdade.
- Professora: Então, ela não é mais tão dependente, passa a ter...
- Sandra: Ela passa a buscar a igualdade...
- Professora: Então ela passa a trabalhar fora, né? A ser trabalhadora... ganhar o seu salário.
(pausa)
- Susana: Deixa de ser especialmente procriadora?
- Professora: Vejam o termo: procriadora.
- Sandra: Não, eu acho que... não é procriadora...
- Ana: É ser mãe.
- Professora: Ser mãe, legal, boa relação. Olha aqui, parece que aqui ela nem era mãe... E aqui deixa de ser fiel?
- Maurício: Mais ou menos.
- Paula: A linguagem da fidelidade já não é a mesma coisa. Sabe aquela coisa que a mulher é fiel. Então, a partir do momento que ela passa a ser independente, ela deixa de ser submissa. Aí, ela não aceita uma relação sem amor, sem prazer.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: A mulher era prendada ou não?
- Paula: Era.
- Kennedy: Eu acho que, tipo, depende, por causa do..., por exemplo, o texto mesmo, quando a gente tava lendo, ele tava falando que hoje em dia as mulheres que têm curso superior e não sei o que tem mais, hoje em dia encontra certa dificuldade, de acordo com as estatísticas, de casar de novo. Acho que tipo, depende do que a pessoa considera como “prendada”, o que era verdade antigamente, hoje em dia pode não ser.
- Professora: Pode não ser.
- Ana: Eu acho que ela, a partir desse momento que ela se torna mais, meio que independente, ela vai pegando esse “prendada” e, tipo, usando de outra forma, entendeu? Porque ela, ali no, no lar ela era prendada, porque ela ficava dentro, pra cuidar dos filhos e tal, tal, tal. Já aí não, ela é “prendada”, ela vai tentar, tipo, trabalhar fora... alguma coisa...
- Laura: Se for menos prendada...
- Ana: É, mas também não é isso.
- Professora: E passa pelo, pelo estudo?
- Ana: Não só pelo estudo, mas também, no meu modo de ver, a sociedade foi exigindo certas mudanças, então eu acho que assim, da mesma forma que ela foi conseguindo a independência, os, as coisas, a mulher ser “prendada” também foi mudando. Ela já não é tão... ela é prendada mas talvez de forma diferente do que era.
- Professora: Então, vocês poderiam me explicar o conceito de “prendada” hoje.
- Ana: Não, porque muitas vezes, eh, uma mulher que era considerada prendada, cuidar do filho, dar conta da casa e tal, tal, mas a mulher “prendada” hoje pode ser considerada “prendada” por, pelo estudo, por, eh, trabalhar, por ser independente, por conseguir as coisas que ela quer sem depender do marido para poder fazer as coisas para ela.
- Professora: Mas, então, só um minutinho, gente, passa sempre pela idéia do estudo como uma

maneira de inde-... eu tô tentando construir esse conceito. Passa sempre pelo estudo? Como uma, dos vieses para ela se tornar independente? E passa também pelo trabalho? (As/os estudantes falam ao mesmo tempo)

Professora: Porque nem todo mundo no Brasil hoje tem acesso total a Educação.

Gilberto: Professora, o problema que a gente pode achar diferente da idade de antigamente pra idade de hoje, é porque eu acho que hoje se tornou uma coisa muito mais ampla, sabe, e pode ter vários pontos de vista porque, eh, o que que aconteceu, eh, a sociedade hoje em dia, ela perdeu, vem perdendo muito dos valores que tinha antigamente, construiu novos valores. Então eu acho que hoje em dia a visão de mundo de cada pessoa tá cada vez mais diferente, antes, eh, no próprio texto, talvez os pensamentos fossem um pouco mais padronizados, então eles tentavam padronizar mais os pensamentos, assim, das pessoas, o que elas pensavam sobre, sobre certas coisas e hoje não, tá uma coisa bem mais ampla, mais variada.

Professora: Ahã, hoje a gente pode dizer que o pensamento é diversificado?

Cleber: É, bem mais diversificado.

Professora: Agora, a mulher também não construiu toda essa, essa imagem dela sozinha, não é verdade? Mesmo ainda a gente encontrando homens, eh, machistas, que acham que a mulher... que o ideal de mulher era lá da década de 50, né, desse padrão, eh..., a sociedade hoje tem muito mais essa diversidade de comportamento, seja da mulher ou de homem, e nesse ponto eu acho que a independência da mulher também... social e econômica, né, também influenciou na concepção e na formação desse novo homem. Se isso é bom ou é ruim a gente vai ter que avaliar ao longo do tempo, para ver que características, eh, dessa independência da mulher... o que a mulher perdeu, o que que ela mulher ganhou nesse processo, o que que o homem ganhou, o que que o homem perdeu. Porque, nessa idéia aqui, quando falam assim, a quem os parlamentaristas que deram origem a, a, que implantaram a discussão sobre o divórcio e transformaram isso em lei, eles eram machistas, vocês viram? Que a lei parece que ainda assim ela... ela, eh, orienta, ela tem orientação machista, que privilegia mais ao homem que à mulher.

Sara: Professora, eu acredito que tipo assim: hoje em dia ainda pode, pode encontrar mulher, assim, que quer ser dona de casa, que quer ir pra cozinha, sei lá. Eu acho que as pessoas generalizam muito.

Juliana: A maioria das mulheres, eu tenho dúvida.

Sandra: Mas, até na roça hoje em dia tem uma, tem uma idéia de tipo assim, a gente vai casar! Eu quero uma esposa que vai me ajudar, não só a criar os filhos e cuidar da casa, mas sim... que ela possa... se tiver jeito dela ajudar no orçamento da casa, ela também... ela tá apta entendeu? Pelo menos eu conheço, assim, pessoas e vejo isso muito.

Professora: É, eu vejo...

Sara: Mas eu acho que esse conceito de “prendada” quem estipula, quem estabelece mais é o homem. Porque o prendada é o quê? O que... o que o homem procura na mulher:

Bianca: Exatamente. Então eu acho que... o cara vai preferir muito mais, por exemplo na roça, uma mulher que ajuda ele, por exemplo, no caso a gente escolhe cuidar dos filhos é uma obrigação, assim, mais leve pra, pra esposa, então naquele horário ali ela pode ajudar ele de uma forma que ela, ela trabalha, ela ganha dinheiro pra casa pra ajudar ele, entendeu?

Juliana: Não é não, porque na mesma época que existia isso aqui, a mulher já ajudava, assim, na roça. Porque isso aqui, tudo o que ela pode fazer ela faz.

Cleber: Só que não era visto como um trabalho, né? A dona de casa, hoje em dia, já se discute até a possibilidade de uma dona de casa ter uma aposentadoria.

Professora: É verdade.

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)

Professora: Ah, vocês leram sobre isso? né? Então quer dizer, já houve uma mudança até em relação àquela troca por ser dona de casa, que é conduzida a achar que o papel social dela é ser só dona de casa, né? Então aqui ela já começa a pensar, que “Poxa vida! Eu trabalho tanto em casa e isso nunca foi valorizado, né? Agora pelo menos eu tenho um direito, quando eu teria que me aposentar, de ter um dinheirinho por isso, né? Eu falo

dinheirinho porque essas aposentadorias de um salário mínimo não dá pra ninguém sobreviver.

Bianca: Eu acho que toda a mulher tem que ter o seu próprio... não é a sua própria vida, mas não depender tanto do marido para as coisas porque muitas vezes, assim, no caso na sociedade mais capitalista, por exemplo, a mulher que for assim, que for submissa ao marido ela não vai ter dinheiro dela pra ela poder, por exemplo, comprar aquelas coisas que ela quer. Eu tive, eh..., exemplo disso porque lá em casa, eh, teve essa experiência com duas meninas que trabalhavam lá em casa. Elas casaram e o dinheiro que elas recebiam, elas entregavam na mão do marido delas (bem tradicional, né?). Então, por exemplo, eh, na hora delas, que elas queriam comprar, por exemplo, uma roupa, uma coisa assim íntima para elas mesmas... você ter que chegar para o seu marido para você pedir: “Oh, me dá um dinheiro que eu tô precisando de comprar um absorvente”, por exemplo, isso é humilhante.

Professora: Olha só o caso da minha mãe, por exemplo. Ela foi criada numa família em que ela tinha que se casar, tanto é que pouco tempo depois ela se casou com meu pai, né? E aí era assim, a idéia do meu pai ser o provedor da casa, a minha mãe trabalhava antes, mas era aquela coisa, trabalhava, mas a mulher nem tinha muita noção dos direitos que ela tinha, né, então às vezes, por exemplo, se o empregador não pagasse ela não ia entrar na justiça por causa disso, então quantos salários a minha mãe já perdeu por causa disso, né? Aí o que acontece? Ela se casou e o meu pai como provedor falou assim: “Oh, você não vai trabalhar, você vai ficar em casa e tal”. E era um compromisso, não era um sofrimento pra ela isso, mas ao mesmo tempo ela já tinha experimentado a coisa de ganhar o dinheiro dela, né, porque o serviço, a gente sabe, por exemplo, hoje em dia a mulher atual, eu trabalho aqui, mas eu tenho que chegar em casa para cuidar de algumas coisas, então isso pesa demais, né? A mulher tem duas jornadas de trabalho, uma em casa e outra fora, né? Mesmo tendo uma faxineira ou empregada, a mulher tem que assumir quase que completamente essas atividades. Então minha mãe fazia isso tudo dentro de casa, mas tinha no horizonte, assim, o que que era trabalhar fora, o que era ter a sua independência pra quando ter que comprar um absorvente: “Ah fulano, me dá o dinheiro para comprar um absorvente” ou “Oh, tem que comprar isso”.

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)

Professora: É a dominação, viu, gente, né?

Bianca: Nossa! Meu tio e a minha tia, nossa!

Professora: Quem detém o poder econômico, e aí eu acho que é um dos focos importantes dessa mudança, quem detém o poder econômico, determina, manda, né, determina tudo o que acontece na vida de quem é dependente dele. Aí, o que que acontece, hoje em dia, a minha mãe voltou a trabalhar, eles se separaram, né? Há pouco tempo atrás meus pais se separaram, minha mãe voltou a trabalhar, ela fala assim: “Enquanto eu estiver viva, eu vou trabalhar”. Mesmo se aposentada, ela quer se sentir útil. Ela não pôde trabalhar quando era mais jovem, mas ela quer ter o dinheiro dela, ela quer ser independente.

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)

Maurício: A mulher no trabalho, que tem a mesma carga horária que o homem, tem o mesmo objetivo e tal, a mulher acaba recebendo até menos que o homem... ela recebe menos pelo trabalho que o homem poderia fazer também, né?

Professora: Ahã.

Luana: Mas eu acho que isso hoje em dia já tá mudando.

Laura: Eu acho que não...

Professora: Se você comparar o salário de uma executiva em São Paulo e de um executivo...

Paula: Até mesmo na hora de escolher, também, né? Quando a pessoa vai fazer uma entrevista entre um homem e uma mulher.

Professora: Tá! A minha irmã tá, tá mudando de emprego e está fazendo umas entrevistas aí. Tem empresas de recursos humanos que fazem uma seleção antes de passar pelo empregador, tem empresas que já falam “O meu perfil tem que ser de mulher”. Por quê? Essa mulher contemporânea agora e aí é uma versão que eu quero colocar para vocês, meninos.

- (As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: E a mulher está sendo requisitada. Por quê? O que aconteceu com o homem contemporâneo? Há muitas mulheres que assumem dupla jornada de trabalho e outras que deixam a educação nas mãos da babá ou da família.
- Paula: Nunca pro homem.
- Professora: Pois é, depende, então, isso que eu tô querendo entrar, eu tô querendo entrar na figura do homem agora.
- (As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Juliana: ... A submissa, a dona de casa hoje ela não é, ela não tem só essa imagem, ela já passou a ser mãe, trabalhadora, independente...
- Professora: Mas você acha que não existe nenhum caso?
- Luana: Existe!
- Professora: Ah.
- Luana: Existe, por isso que eu tô falando, mas enquanto isso o homem não teve alteração, no papel do homem.
- Professora: Será?
- Luana: Não, não.
- Estudantes: Teve sim.
- Luana: Mas foi muito pouco em relação à mulher.
- Professora: Gente, vamos ouvir o colega!
- Pablo: Posso estar falando mal de uma categoria, o que eu penso faz parte, mas se for perceber, de uns 500 anos pra cá, desde que o Brasil foi descoberto, assim hoje, assim, não, mas, eu acho que o homem evoluiu ele uns 10%, a sociedade continua machista e ele continua com o salário dele, generalizado, e a mulher evoluiu acho que 100% pra mais, eu acho que hoje em dia a mulher tá muito menos disposta a baixar a cabeça para as coisas e ser submissa, e está tentando... tentando não! Está conseguindo conquistar o seu espaço na sociedade capitalista. Eu acho que o mundo globalizado começou quando ele foi necessitar cada vez mais do papel da mulher dentro da sociedade trabalhadora e tal...
- (Toca a sirene)
- Professora: Segunda-feira, então, já que vocês estão tão interessados nesse assunto, na segunda-feira a gente dá prosseguimento.

Data: 29/11/2005.

Escola B

Aula: Professora Madalena, 7^a. série/ 8^o. Ano do Ensino Fundamental

- (A professora entra na sala e se dirige à mesa, onde deposita seus materiais, faz a chamada e, em seguida, abre o livro)
- Professora: Bom, continuando aí, página 145, exercício número quatro.
(pausa)
- Professora: “Às onze da noite, todas as embarcações atracaram no porto”. Nesse exemplo, a crase existe porque houve a fusão da preposição “a” com o artigo “as”. Antes de expressões que indicam horas usa-se sempre o acento indicador de crase, às duas da tarde, às três horas, às quatro e meia e etc. Então, “Às onze da noite, todas as embarcações atracaram no porto”, todas as embarcações atracaram no porto quando?
(pausa)
- Professora: Qual o horário? Em que tempo? Às onze da noite! Quer dizer, essa aí ó, essa expressão: “Às onze da noite”, nós ‘tamos’ trabalhando aí com o que? Com uma locução adverbial de tempo, ou adjunto adverbial de tempo. E nesse caso aí, quando você tá trabalhando com tempo, horas, que vai acontecer com esse ‘as’, aí? Esse ‘as’ vai receber um

acento grave, tá? Quando ele recebe um acento grave se diz que o ‘a’ está o quê? Craseado! Que que é isso?

(pausa)

Professora: ‘A’ craseado é quando o ‘a’ vai ser, ao mesmo tempo, no mesmo ‘azinho’ você tem o quê? Você tem uma preposição e você tem também o quê? Um artigo. São dois ‘as’ juntos, né? ‘a’ + ‘a’ ou ‘a’ + ‘as’, seria nesse caso. Bom, continuando, “Reescreva a frase, corrigindo-a: Letra a) A uma da tarde saía de barco”. Saía de barco quando? Saía de barco em qual horário?

Estudantes: A uma da tarde!

Professora: À uma da tarde. Quer dizer, ele não tá falando aí sobre horas? Sobre o tempo? Aí de vez em quando você tá trabalhando com horas, com tempo, que que vai acontecer? Que o ‘a’ não vai ser craseado? Não vai ter o acento grave? Vamos colocar ele lá na oração: “À uma da tarde saía de barco”, com o acento grave, tá?

(as/os estudantes falam ao mesmo tempo - inaudível)

Professora: “À uma da tarde saía de barco”. Então aqui a expressão, nessa expressão aqui, mostra o horário, o tempo, tá? Então nesse caso aqui. Oh, vamos parar com o papo aí, vamos parar com a fofquinha. “Eu preciso falar com ela, faz dias que eu não a vejo professora, então a gente tem que por o assunto em dia! A Margarida apareceu hoje, então vamos fofocar”. Quem será a Margarida que a professora tá falando?

(pausa)

Professora: “À uma da tarde saiu de barco”. Então esse ‘a’ vai ter o acento grave, tá? Acento grave, ó, viradinho pra quê? Pra esquerda. Se fosse acento agudo seria para a direita! Mas, aqui ó, pra esquerda, eu chamo isso aqui de acento grave, tá? Muito bem, continuando. Veja esse exemplo: “As últimas horas que passamos no ar foram muito tensas”. Neste caso não houve crase. Por quê? Bom, “As últimas horas que passamos no ar foram muito tensas”. Esse ‘últimas horas’, né? ‘Última’ é um adjetivo, não é isso? Horas é o quê? Um substantivo. Que que tá acontecendo com esse ‘as’ aí? Esse ‘as’, é “As últimas horas”, esse ‘as’ ele é somente o quê? Ele é somente artigo, tá? Ele não tá fazendo papel também de preposição. Aí (inaudível) que é somente artigo...

(pausa)

Professora: Quando você tem o ‘a’ que é somente artigo, aqui nesse caso você não vai colocar o acento grave. Vamos ver, então aqui nós vamos colocar, porque o ‘as’ é apenas artigo, né? Esse ‘as’ aí, de “última hora”, né? “As últimas horas”, tá? Letra b.

(pausa)

Larissa: É pra ler também?

Professora: É.

(pausa)

Professora: Vamos ver o cinco? “Observe dois exemplos: O barco levou os passageiros ao porto. O barco levou os passageiros à ilha”. Qual a função sintática de “ao porto” e “à ilha”? Olha só! O barco levou os passageiros onde, em que lugar?

Bianca: À ilha.

Professora: No caso à ilha e também ao porto. Isso aí não tá mostrando que é lugar? Não é isso? Esse ao porto e à ilha? Então você tem o quê? Adjunto adverbial de lugar, nesse caso aí, tá? Possui função sintática de adjunto adverbial de lugar, tanto ao porto como à ilha. Tá mostrando o lugar aí. Cinco, letra a.

(Há algumas conversas paralelas entre as/os estudantes)

Professora: Oh, mas hoje o negocinho aqui tá quente, professora! Já não basta o calor lá de fora, tá um zum, zum, zum aqui! Gente que mudou de lugar... E eu tô assim oh, faz de novo, professora. Vai fingindo que não aconteceu nada e o zum, zum, zum vai continuando! Vai dando a aulinha da senhora aí, professora! Fazendo de conta que não tá acontecendo nada! Só no zum, zum, zum, só!

(pausa)

Professora: A frase teria sentido se disséssemos: “O barco levou os passageiros”, mas ficaria faltando a indicação de lugar. Essa indicação de lugar ela vem com o auxílio da preposição ‘a’. À essa preposição acrescenta-se o lugar. Na frase **a**, o lugar é o porto, na

- frase **b**, o lugar é a?
- Bianca: Ilha.
- Professora: Ilha. Temos então “levar” + “a” + “o”, que é porto, né? Levar ao? Porto! Porque “a” + “o”, cria a preposição “ao”, não é isso? “Levar” + “a” + o outro “a” + “ilha”, é “Levar a a ilha”, ou seja, você tem dois “as” aí: um “a” que é artigo, o outro “a” que é preposição. Bom, “Explique porque na frase **b** o “a” é acentuado”. Então nós vamos explicar. É aquilo lá, né? Você vai dizer que aqui no caso esse “a” foi acentuado porque esse “a” não é apenas artigo, ele é artigo, mas ele é também o quê? Preposição, tá? Cinco, letra **b**.
(pausa)
- Professora: O “a” é acentuado para indicar? A crase. Da preposição “a”, com o artigo “a”. Junção de um com outro “aa”. Seis.
(pausa)
- Professora: Seis. Veja mais dois exemplos: “Emprestaram o barco aos rapazes”. “Emprestaram o barco às moças”. Qual a função sintática de “aos rapazes” e “às moças”? Qual que é a função sintática disso daí? Dá pra fazer duas perguntinhas sobre o verbo emprestar: emprestar o quê? Qual que é a primeira perguntinha que você faz quando empresta algo? Emprestar o quê? Qual é a resposta? Que perguntinha! O barco! Isso aí que é matéria lá da sexta série, você diz assim: Emprestar, emprestar o quê? O barco. Então, o primeiro que é um verbo transitivo direto, porque ele pede o objeto? Direto. Toda vez que eu faço perguntinha “o que” ou “quem”, isso aqui é um verbo transitivo direto! Emprestar, emprestar o quê? O barco. Mas agora eu vou fazer uma outra perguntinha diferente: a quem? Ou para quem? E aí? Quais são as respostas pra minha segunda pergunta?
(pausa. As/os estudantes mantêm-se em silêncio e muitas/os abaixam a cabeça. Parece-me para se esquivarem da pergunta da professora)
- Professora: Oh, mas tem dó, eu tô falando grego aqui? Emprestar, emprestar o quê? O barco. Para quem? Ou a quem? Ah, mas tem que pegar alguém aqui pra me responder, senão eu vou te falar! Tá na hora de pegar, professora, não tô dando conta de mais nada.
(Pausa)
- Professora: Emprestar, emprestar o quê? O barco. A quem? Ou para quem? Seria aí “aos rapazes”? Ou no caso lá “às moças”? Esse “aos rapazes” e “às moças” não tem preposição aí? A perguntinha que que você fez aí não definiu que vai ter preposição? “Emprestou o barco”. Emprestou o quê? O barco. À quem? Ou..., para quem? Quando você tem esse tipo de perguntinha aqui, oh, você diz que você tem um verbo transitivo indireto. E aí, isso aí que complementa aquela perguntinha você chama de objeto indireto. No caso vai ser quem? “Aos rapazes” e “às moças”, tá? Tanto um como o outro tem preposição. Então vamos colocar: tem a função sintática de objeto indireto. Vamos colocar isso aí...
(pausa)
- Professora: Tem a função sintática de objeto indireto.
(pausa)
- Professora: B. Veja a formação dos objetos indiretos: “Emprestar a – Emprestar + a + os rapazes”. Aqui juntou o “a” + “os”, né? Que ficou o quê? “Aos”, né? “Emprestar + a + as moças”. Então quando juntou um “a” com outro “a”, ficou o quê? “Às moças”. B. Por que no exemplo b, o “às” está acentuado? Por que que você tem aí o acento grave nesse “às”? Porque esse “às” aí é a junção de um “a”, que é preposição, mais outro “a” que é o quê? Artigo, certo? Então, para indicar a crase...
(pausa)
- Professora: ... para indicar a crase da preposição “a”.
(pausa)
- Professora: ... para indicar a crase da preposição “a” com o artigo “as”, né? “A as”. Aqui tem um acento grave.
(pausa)
- Professora: C. No exercício da letra c, você tem três perguntinhas: - Dêem o livro às professoras. Nesta frase, eh... existe ou não a crase? Está em dúvida? Então troque pelo masculino!

Vamos trocar pelo masculino. Lá tá professora, tá no feminino, né? Vamos ver se dá pra trocar pelo masculino. Dei o livro às professoras. Dei o livro aos professores. Antes de professores você usou o artigo, né? No caso, professores, mudou o artigo, né? No caso “os”, né? Então use-o também antes de professoras, né? Dei o livro a as professoras. Então o que que ele quis dizer com isso? Ele quis dizer o seguinte: não deu pra substituir professores por professoras? Dá? Só que antes de professor eu também usei a preposição “a” + “os”, ficou “aos professores”? Se eu usei a preposição antes de professores, eu vou usar preposição antes de professoras. Aí vai ficar: “a as professoras”, tá? Eles tão querendo dizer isso aí quando (inaudível).

(pausa)

Professora: Dei o livro aos professores! Aí ela tá procurando, a gente usou o artigo “os” aí! Então, cinco usou o artigo “os”.

(pausa)

Professora: Então se aqui teve preposição “a” + “os”, vai ter preposição também lá no outro “a”: “a as professoras”. Por isso que tem o acento gráfico, né? Pra concluir a crase. É um “a” que é artigo e outro “a” que é Preposição. Quando você está lá, ‘professores’, que está no masculino, muda pra palavra feminina “professoras”, né, devido as?

Laurindo: Professoras.

(pausa)

Professora: Que que aconteceu com esse “a” aqui? Nesse “à” você tem um “a” que é artigo, que tá acompanhando o substantivo ‘professora’, mas você tem um outro “a” que é Preposição, tá? Como tem esse ‘a’ preposição nas ‘professoras’. Bom, sete.

(pausa)

Professora: Aí, tem um quadrinho marrom no número sete. Crase – o que que é a crase aí? “a” preposição + outro “a” que é artigo. Aí vai ficar “a a”. Depois você tem “a” que é preposição + outro, no caso, outro “as”, né? Então vai ficar o quê? “A as (às)”, né? A junção, a união, com um “a” que é preposição e outro “a” que é? Artigo.

(pausa)

Carolina: Professora, que hora termina essa aula?

Professora: Que hora que acaba essa aula? É isso que tu tá me perguntando? Faltam cinco minutinhos, mocinha que não faz tarefa.

(Pausa)

Professora: Bom, os exercícios pra prova vão até aonde eu cheguei com a matéria, não só aquilo que eu passei no caderno, como os outros exercícios lá, mas, “mais”, né? Aqueles exercícios também, os primeiros aí, que a gente passou sobre o acento grave, sobre a crase... Tudo foi feito, corrigido. Acentuação, colocação pronominal, né? Aqueles verbinhos, né? Tem, eh..., o, o modo imperativo, né? Imperativo afirmativo, imperativo negativo. De uma forma ou de outra tem que fazer, eh..., presente do indicativo, presente do subjuntivo, tá? Bom, amanhã na aula, vou recolher os cadernos, eu vou dar duas aulas como prova. A prova...

(Toca a sirene)

Professora: Tá? Olha gente! Na quinta-feira, eu tenho a primeira e a segunda aula, mas a prova não vai ser na primeira aula. Chegar na primeira aula, trabalhar (inaudível). Prova e tal vai ser na segunda aula, tá?

Data: 18/08/2006.

Aula: Professora Madalena, 7ª. série/8º. ano do Ensino Fundamental

(A professora entra na sala, vai até sua mesa, abre um caderno e escreve alguns verbos no quadro-giz).

Professora: Vamos conjugar os verbos aqui, gente, olha! “Bater”, isso aqui é tudo da segunda conjugação, ‘entender’, ‘perceber’ e ‘receber’. Podem começar a conjugar aí. Eu quero isso aqui pela primeira tabela e terceira tabela. Não são aqueles verbos lá conhecidos

como presente do indicativo? Alguns do presente do indicativo, presente do subjuntivo, imperativo afirmativo e imperativo... negativo. E também pela segunda tabela! Como é que é a segunda tabela?

(pausa)

Professora: Segunda tabela você tem o quê? Você tem que conjugar primeiro o pretérito... perfeito. É só olhar no caderno que tá tudo certo, tá? Que que é o pretérito perfeito? Não é o passado? Então a primeira pessoa a gente já sabe: 'eu bati', 'eu entendi', 'eu percebi', 'eu recebi'. Conjuga o pretérito perfeito e depois do pretérito perfeito já dá pra fazer os outros tempos, né? Quem são os outros tempos da segunda tabela? É o Pretérito mais que perfeito, que mais? Futuro do subjuntivo e o pretérito perfeito do subjuntivo, certo? E aí a gente tem que se basear, centrar na terceira pessoa do... plural. De qual tempo? Do pretérito perfeito, certo? E aí pra começar o pretérito mais que perfeito, que letrinha que a gente tem que tirar? Menos a letra o quê? Menos a letra... 'm', tá lá, quem copiou no caderninho sabe, né? Então, por favor, comecem a fazer isso daí.

Larissa: Isso vai cair na prova?

Professora: Isso aqui? Sim, mas eu posso avaliar, né? Ou seja, se hoje chegar até o final da minha aula e tiver feito eu posso tá colocando na prova? Posso, tranqüilamente. Aqui tem que ser desse jeito, senão vocês não fazem nada.

(pausa)

Sabrina: Isso aqui não é pra entregar não, é?

Professora: Por enquanto não. Mas eu vou avaliar isso no caderno. Pra quem fez, já tem duas aulas isso. Quem fez e quem não fez! Então se vocês ficarem brincando aí, vão perder nota de novo.

Jane: Professora? Dá licença.

Professora: Gente, olha! Exercício pra fazer, tá? No final da aula eu vou estar avaliando isso aí no caderno. Então não fica perdendo tempo não!

(pausa)

Professora: Bom, gente, antes que a gente faça aí o verbo pra vocês, eh, tenham noção, eu já vou estar passando no quadro, quem tiver a fim, né, de copiar...

Daniela: É pra copiar onde?

Professora: No caderno, eu vou estar passando pra olhar.

(pausa)

Professora: Procurem estar copiando, inclusive anotei o nome de quem tinha e quem não tinha copiado. Agora, quem não quis copiar, problema de vocês, vocês se virem, tá? Não quis copiar, vocês que se virem. Vou olhar de novo e avaliar. Então não tem desculpa! Pelo menos umas cinqüenta palavras você vai ter que ter no caderno e eu vou contar! A gente vai ter muito mais. Vou estar contando as palavras, contando os exemplos

(pausa)

Professora: Eh..., não se esqueçam que eu vou colocar isso aqui, porque eu vou cobrar. Nós conjugamos na outra aula o modo imperativo. Os verbos conjugados aí eu vou cobrar, eu vou olhar, eh..., dezessete verbos conjugados no modo imperativo, tá? Então vão anotando isso porque eu não passei isso aí de graça, tá? Então, são dezessete. São verbos que nós conjugamos lá atrás, no primeiro tempo, na voz imperativa. Se não tiver, corre atrás, viu? Porque quem assiste às minhas aulas, copia e faz, tem isso aí no caderno. Mais ou menos dezessete verbos conjugados...

(pausa)

Professora: Tem também os exercícios que eu passei aí, do 'a' a 'j', pra ver se tinha ocorrido próclise, ênclise ou mesóclise e justificar. Também eu vou estar cobrando isso daí, tá? Então pessoal, é bom não achar que eu não vou olhar. Eu vou olhar, vou olhar.

(pausa)

Professora: Bom, gente, tá faltando mais duas mocinhas pra em entregar as tarefas. Então, quem não me entregou já vai dançar logo agora! Deixe-me eu ver qual que são os nomes aqui. Que eu falei sem falta, porque vocês tiveram o fim da aula pra fazer e ontem vocês tiveram o quê? A noite, o resto da manhã pra fazer. Dona Ana Beatriz.

Alunas: Não veio.

- Professora: Não veio novamente. Renata?
- Alunas: Não veio.
- Professora: Também não está.
(pausa)
- Professora: Será que não vieram ou é porque tá passeando? Porque aqui é um tal de passear na aula de português que eu nunca vi! Ow aula chata! O pessoal prefere ficar lá fora. Aí tem saco! (Com ironia)
(pausa)
- Professora: Bom gente, então vamos ver aqui alguns verbos. Eh...
(pausa)
- Professora: Primeira tabela, nós temos o que? O presente do Indicativo. Vamos fazer aqui. O presente do indicativo.
(pausa)
- Professora: O presente do indicativo, psiu, é o que acontece no momento, no presente. Então você tem o verbo aí: ‘bater’, ‘entender’, ‘perceber’ e ‘receber’. Então vamos lá: ‘Eu bato, tu bates, ele bate, nós batemos, vós bateis, eles batem’. ‘Eles batem’. Ô meu queridinho, chega mais pra cá, pra você olhar mais pra mim (Com ironia). Será possível? Você pode atender ao meu pedido? (Dirigindo-se a um aluno)
(pausa)
- Professora: Bom, o ‘entender’. ‘Eu entendo, tu entendes, ele entende, nós entendemos, vós entendeis, eles entendem’. O outro! ‘Perceber’. ‘Eu percebo, tu percebes, ele percebe, nós percebemos, vós percebeis, eles percebem’. E por último: ‘Receber’. ‘Eu recebo, tu recebes, ele recebe, nós recebemos, vós recebeis, eles recebem’. Vamos ver! Presente do Subjuntivo!
(pausa)
- Professora: Presente do Subjuntivo! Eu quê?
(pausa)
- Professora: O que que vai acontecer com esses verbos da segunda conjugação? Verbos da segunda conjugação não é verbo terminado em ‘e’? O que que vai acontecer no presente do subjuntivo? Esse ‘e’ vai ser transformado em quê?
- Alunas: ‘A’.
- Professora: Esse ‘e’ vai ser transformado em ‘a’, não pode esquecer disso aí. ‘Bater’: ‘Que eu bata, que tu batas, que ele bata, que nós batamos, que vós batais, que eles batam’. ‘Entender’! ‘Que eu entenda, que tu entendas, que ele entenda, que nós entendamos, que vós entendais, que eles entendam’.
(pausa)
- Professora: ‘Perceber’: ‘que eu perceba, que tu percebas, que ele perceba, que nós percebamos, que vós percebais, que eles percebam’. Por último: ‘Receber’: ‘que eu receba, que tu recebas, que ele receba, que nós recebamos, que vós recebais, que eles recebam’. Vamos lá pro imperativo afirmativo. Novamente repetindo, o imperativo afirmativo nós não temos a primeira pessoa. O Imperativo é uma voz de comando, né, na maioria das vezes, você mandando, né, ordenando. Você não vai ordenar pra você mesmo, né, no caso, mesmo. Você coloca ‘tu’, ‘você’, ‘nós’, ‘vós’, ‘vocês’. Como que é que eu faço aí o ‘tu’ e o ‘vós’? O ‘tu’ e o ‘vós’ eu retiro da? Retiro do presente do indicativo menos o ‘s’. Então vai ficar: ‘bate tu’, ‘entende tu’, ‘percebe tu’, ‘recebe tu’, não é isso? E o ‘vós’, tirando o ‘s’: ‘batei vós’, ‘entendei vós’, ‘percebei vós’, ‘recebei vós’, tá? Vamos colocar aí. ‘Bate’, ‘entende’, ‘percebe’.
(pausa)
- Professora: ‘Bate’, ‘entende’, ‘percebe’, ‘recebe’. E ‘tu’ ‘batei’, ‘entendei’. ‘Vós’ ‘batei’, ‘entendei’, ‘percebei’ e ‘recebei’. O ‘você’, o modo ‘você’ sai daonde? Do Presente do Subjuntivo. Vamos ver aí. Vai ficar: ‘Bata’, ‘Entenda’, ‘Perceba’, ‘Receba’ ‘você’. O ‘nós’ ‘batamos’, ‘entendamos’, ‘recebamos’, ‘percebamos’ e ‘recebamos’. E o vocês? ‘Batam’, ‘entendam’, ‘percebam’ e ‘recebam’. Só copiar que eu já dei os exemplos todos. Bom, gente, e o imperativo negativo? Vou aqui passar pra vocês. A avaliação no caderno, você fez alguma coisa? (dirigindo-se a um aluno). Vou olhar, perai. Você fez?

Se você fez alguma coisa, se você tá só dormindo..., que parece que você tá tão preguiçoso, tão assim, despreocupado da vida...

(pausa)

Professora: Ainda mais quando tem duas aulas de português, aí eu não agüento mais, eu não agüento tanta lástima na minha vida, duas aulas de língua portuguesa é um terror.

(pausa)

Professora: Imperativo negativo, gente! O 'tu', psiu, a aula anterior! 'Tu', 'você', 'nós', 'vós' e 'vocês'. Como é que a gente faz o imperativo negativo? Coloca um 'nãozinho' aqui na frente, tá negando, e aqui é uma cópia fiel do quê? É uma cópia fiel do presente do...

Daniel: Subjuntivo.

Professora: ...subjuntivo, menos na primeira pessoa. Então vai ficar lá: 'não batas tu, não bata você, não batamos nós, não batais vós, não batam vocês'. 'Entender': 'não entendas tu, não entenda você, não entendamos nós, não entendais vós, não entendam vocês'. 'Perceber': 'não percebas tu, não perceba você, não percebamos nós, não percebais vós, não percebam vocês'. Por último, 'receber': 'não recebas tu, não receba você, não recebamos nós, não recebais vós, não recebam vocês'.

(pausa)

Professora: Presta atenção aí, menino que tirou dez na prova! Ó, Carolina, faz favor de entregar essas lindas notinhas aqui que é pra ver se eles aterrissam. Ô notinhas lindas aqui. Nossa! Tô até orgulhosa! Por isso que a professora tem tanta motivação de dar aula aqui. Essas notas então? Teve gente aí que tirou quatro? Qual que foi a notinha dela? 4,4? Não é isso, o valor de cima. Tá vendo como tem gente que consegue? É incrível, né? 4,4! Nossa, professora! Que coisa, né? Como é que ela consegue? É porque ela não estuda nada! Bom, conjuguem esses verbos em casa e eu vou avaliar. É pra entregar na próxima aula. Olha, só, gente, são três verbos da segunda conjugação. Eu quero esses três verbos: comer, beber e conhecer, na primeira e na segunda tabela. Façam numa folha separada. Na próxima aula que eu chegar, eu vou cobrar isso aí. Taí, oh! Os três verbos.

Sabrina: Três verbos? 'Comer', 'beber'...

Professora: 'Comer', 'beber' e 'conhecer'. Pela primeira e segunda tabela. Na próxima aula, próxima aula sem falta pra mim corrigir.

(pausa)

Professora: Atenção para a chamada!

(a professora faz a chamada)

(Toca a sirene. A professora junta seus materiais e sai da sala).

Data: 26/10/2006.

Aula: Professora Madalena, 7ª. série/8º. ano do Ensino Fundamental

(A professora entra na sala e se dirige à mesa, onde deposita sua pasta e retira um pequeno caderno, o livro didático e o diário de classe). Dispensando cumprimentos, vai logo dizendo:

Professora: Eu espero que vocês anotem aí porque muita gente está errando e olha que tá errando com consulta, porque eu tô deixando aquilo lá bem evidente. Vocês tão achando, será que tá achando que aquilo não tá valendo nota, que eu não fico me preocupando com nota? Se eu falei que é avaliativo, nem que seja 0,5 ponto, eu vou estar cobrando e tem gente que tá errando demais. Então eu vou estar fazendo mais uma vez a terceira tabela porque vocês estão errando demais.

(Pausa).

Professora: Mesmo quem tem o caderno, porque tem o caderno, mas tem esquecido o caderno, sempre tem que cobrar o caderno... Já passou a idade de cobrar. Quem tá com o caderno completo, muito bem, se não tiver, não faz muita pergunta não.

(pausa)

- Professora: Vamos estar fazendo aí a terceira tabela novamente, vamos ver aí o verbo “perceber” e “insistir”, até que da primeira conjugação não tá errando tanto, que é o caso lá do verbo terminado em, em -ar, mas o, o da segunda conjugação e o da terceira, que é “perceber” e “insistir”, tem errado mais, pelo menos nos exercícios que eu cheguei a corrigir.
- Larissa: Professora, e é pra entregar ou pra deixar no caderno?
- Professora: Não, por enquanto não é pra entregar. Por enquanto é pra prestar atenção e pra copiar no caderno. Por quê? Porque vai ser cobrado na prova, né?. Pronto, reprova, não sabe fazer, não faz. E de preferência o que eu quero pra prova é que vocês bombem direto.
- Daniel: Ih...
- Professora: Agora, é pra copiar do quadro.
(pausa)
- Professora: Bom, a terceira tabela é a do infinitivo pessoal, né? O infinitivo pessoal eu digo que ele se parece, não é que ele é igual, ele se parece o quê? Com o futuro do subjuntivo, não é isso? E todo mundo me pergunta aqui na terceira tabela: a gente retira do quê? A gente retira do infinitivo impessoal. O que que é o infinitivo impessoal? Não é o próprio verbo? “Cantar”, “beber”, “sair”, né? Por quê? Por que ele tá se referindo a uma pessoa, infinitivo impessoal. No infinitivo impessoal a gente vai ter as pessoas “eu”, “tu”, “ele”, “nós”, “vós”, “eles”? Eu vou ter...
(pausa)
- Professora: Então vocês vão perceber que “existir” já começa com o próprio verbo, né, no infinitivo impessoal, “eu fazer”, “eu deixar”, “eu sair”, “eu cair”, não começa com o próprio verbo? Então o caso do “perceber”: “eu perceber”, “tu perceberes”, “ele perceber”, “nós percebermos”, “vós perceberdes”, “eles perceberem”. Então, notou como que todas essas pessoas são semelhantes ao quê? Ao futuro do subjuntivo, tá? O futuro do subjuntivo sempre tem... Vamos guardar essa folhinha que agora não é aula de Educação Artística e se você abrir o caderninho, eu agradeço. Oh menininha, que eu vou ter prazer no conselho de classe, (inaudível) e você copiar ela na prova. E o pior é que ainda vai passar de ano, tô até vendo. Ano que vem ela tá na oitava, firme e forte.
(pausa)
- Professora: O outro verbo lá, “insistir”: “eu insistir”, “tu insistires”, “ele insistir”, “nós insistirmos”, “vós insistirdes”, “eles insistirem”.
(pausa)
- Professora: Esse vai ser o primeiro tempo do infinitivo pessoal. Segundo tempo. Segundo tempo é o pretérito imperfeito do indicativo.
(pausa)
- Professora: Pretérito imperfeito do indicativo. Gente, como é que faz o pretérito imperfeito do indicativo? Vocês, né, fez uma, uma bananada lá no exercício. E olha que o exercício foi no caderno, imagina na prova, faz na prova pra ver o que acontece.
(Pausa)
- Professora: Pretérito imperfeito do indicativo, o que que tá falando lá? Tá escrito que quando eu tiver verbos terminados em quê?
(Pausa).
- Professora: Em -ar, não é isso? O que que vai acontecer? Retira esse -ar e acrescenta o quê? -ava. Em qualquer palavra, nós ainda estamos naqueles verbos terminados em -ar, tá certo? Tô só lembrando vocês. E quando a gente tiver verbos terminados em -er e em -ir, o que que vai acontecer?
- Daniel: Vira -ava, oh, foi mal, -eva.
- Professora: Você tá de graça? (em tom de irritação)
- Daniel: Não professora, em -ir é -ia.
- Professora: Graças a Deus. Então quando você tiver, no caso, verbos terminados em -er e em -ir, não é? Segunda e terceira conjugação. O que que vai acontecer? Retira o -er, retira o -ir e acrescenta o quê? E acrescenta o -ia, não é isso que tem que fazer pra ter o pretérito, pretérito, desculpe, pretérito imperfeito, pretérito imperfeito.
(pausa)
- Professora: Pretérito imperfeito do indicativo, vamos colocar, não tem na primeira conjugação.

- (pausa)
- Professora: Então, você tem o verbo “perceber” e você tem o verbo “insistir”, não é isso? Retira o -er e o -ir e acrescenta o quê? -ia. Então perceber, oh, não retira o -er, no caso, não vai ter que retirar o -er, mas vai acrescentar o quê? -ia, eu percebia. Não fica mais fácil fazer agora do que antes? “Eu percebia, “tu percebias”, “ele percebia”, “nós percebíamos”, aprende a acentuar, olha a acentuação: última, penúltima, antepenúltima, a gente tá trabalhando com uma proparoxítona, toda proparoxítona deve ser o quê? Deve ser...
- Laurindo: Acentuada.
- Professora: Acentuada, “nós percebi-“, “percebíamos”, “vós percebíeis”...
- (pausa)
- Professora: Aqui no caso “percebi”, contando as sílabas, última, penúltima, trabalhando com o quê? Com uma paroxítona, né? Paroxítona terminada em “-ieis”, lembra lá da regra? Paroxítona terminada em “-ei” o que que vai acontecer com ela? Ela vem a ser acentuada, obrigatória.
- (pausa)
- Professora: “Eles percebiam”. O “insistir” também da mesma forma, né? Retira o -ir e acrescenta -ia, não é isso? Oh, “insistir”, retira o -ir e acrescenta o quê? -ia. Como é que é a primeira pessoa: “eu insistia”, “tu insistias”...
- (pausa)
- Professora: “Eu insistia”, “tu insistias”, “ele insistia”, “nós insistíamos”, “vós insistíeis”.
- Ana
Beatriz:
Daniel: Posso beber água?
- Professora: Aí deu sede! Agüenta mais um pouquinho aí a sede, daqui..., daqui quinze minutos você vai me pedir de novo. Acompanha aqui, cinco, dez, quinze. Bom, aí pretérito imperfeito, eh, do indicativo, né, e o terceiro tempo. Como que é o terceiro tempo? Futuro do presente do indicativo, vamos ver.
- (pausa)
- Professora: Futuro do presente do indicativo. Esse futuro do presente do indicativo o que que eu falei pra vocês que ele fazia? Eu disse que é necessário saber o tempo, né, pelo menos memorizar o tempo. Então vai valer no primeiro, é o caso que vai valer no presente. Se você memorizar isso aí você dá conta de fazer todos os outros verbos no futuro do presente.
- (pausa)
- Professora: Você vai ter que colocar na provinha, o verbo “haver” no presente. E aí o que que vai acontecer? Se você pegar lá “perceber” mais “hei”, o que que vai virar na primeira pessoa? Não é “perceberei”? “Perceber” mais “hás”, o que que vai virar?
- Larissa: “Perceberás”
- Professora: “Perceberás”. “Perceber” mais “a”, o que que vira? “Perceberá”. “Perceber” mais “hemos”, o que que vai virar? “Perceberemos”. “Perceber” mais “eis”, o que que vai virar?
- Larissa: “Percebereis”
- Professora: “Percebereis”. “Perceber” mais “hão”?
- Larissa: “Perceberão”
- Professora: “Perceberão”, com “A”, “O”, “til”, porque ainda vai acontecer, certinho? Então o futuro do presente, vocês vão fazer isso. Seria oxítona, lembram da tabela de oxítona? Oxítona terminada em “a, as”, “e, es”, “o, os”, “em” o “en”, o que que acontece com elas? Ganha acento? É acentuada, “perceberás”, “perceberá”, não é a sílaba tônica que é a última? Não é uma oxítona? Oxítona terminada em quê? Em “ás” e oxítona terminada em “á”, então fica assim, tá certo? “Perceberei”, “perceberás”, “perceberá”, “perceberemos”, “percebereis”, “perceberão”. E o “insistir”? A mesma coisa. “Insistir” mais “hei”? “Insistirei”. “Insistir” mais “hás”, “insistirás”, viu como fica fácil pra vocês?
- Professora: “Insistireis”. “Insistir” mais “hão”, “insistirão”. “Insistirão”, tá? E por último o que é

que você tem? Futuro do pretérito do indicativo. Futuro do pretérito...

(pausa)

Professora: Futuro do pretérito do indicativo. Bom, como é que vai ser esse futuro do pretérito do indicativo? No futuro do pretérito do indicativo você tem que saber um tempinho aí. Qual que é esse tempinho? Não é o verbo “ir” que eu tava colocando lá e que ensinei? Vai ter que aprender, vai ter que memorizar, vai escrever, no caso tem gente que tá memorizando tanta coisa só memoriza o verbo “haver”, no caso o presente, né, “eu hei”, “tu hás”, “ele há”, “nós hemos”, “vós heis”, “eles hão”. E vai ter que memorizar o verbo “ir”, no pretérito imperfeito, “eu ia”, “tu ias”, “ele ia”, “nós íamos”, “vós íeis”, “eles iam”. Então novamente eu vou por aqui o verbo “perceber”, depois o verbo “insistir”...

(pausa)

Professora: “Perceber” e “ir”. Mais quem? Aí memoriza o verbo “ir”, no pretérito imperfeito, que é facilzinho: “eu ia”, “tu ias”, “ele ia”, “nós íamos”, “vós íeis”, “eles iam”. Na prova eu vou querer dessa forma aí, oh, vou querer que vocês me apresentem o verbo “haver” no presente e o “ir” no pretérito imperfeito. E agora eu já posso fazer o futuro do pretérito, oh: “perceber” mais quem? Mais “ia”. Vai virar o quê? “Perceberia”, não é isso? “Perceber” mais “ias”, “perceberias”, “perceber” mais “ia”, “perceberia”, “perceber” mais “íamos”, “perceberíamos”. “Perceber” mais “íeis”?

Laurindo: “Perceberíeis”.

Professora: “Perceber” mais “iam”, “perceberiam”. Pronto, tá o futuro do pretérito, que é aquele futuro que ia acontecer e que acabou não acontecendo, porque ele demonstra uma probabilidade, poderia acontecer mas não aconteceu. “Insistir” mais “ia”. “Eu” o quê? “Eu insistiria”

(pausa)

Professora: “Insistir” mais “ias”? “Tu insistirias”. Mais “ia”? Ele insistiria.

(pausa)

Professora: “Insistir” mais “íamos”, “nós...”

Estudantes: “insistiríamos”

Professora: “Insistiríamos”, “insistiríeis”, “insistir” mais “iam”, “eles insistiriam”.

(pausa)

Professora: “Insistiriam”. Espero que tenham visto melhor isso aí, tá?

Daniel: Que horas são, por favor?

Professora: Por enquanto ainda são quinze pras três. Um pouquinho mais.

(pausa)

Professora: Tá gente, o futuro do pretérito. Essa é a terceira tabela. Estou explicando mais uma vez que é pra ver se vocês erram menos. Muito bem, agora um exercício avaliativo pra variar. Agora sim, exercício avaliativo pra ser feito hoje, tá? Você tem exatamente quarenta minutos pra me entregar esse exercício em cima da mesa, tá? Só aquela terceira tabela, tá? Somente aqui a terceira tabela...

(pausa)

Professora: Pode fazer o exercício da terceira tabela com o verbo “encher” e “garantir”.

(pausa)

Bianca: Só esses dois verbos?

Professora: Só esses dois verbos, pela terceira tabela. Final da terceira aula vocês, a hora que tocar o sinal, quero o exercício aqui. Tem muito tititi tititi tititi.

(pausa)

(a professora faz a chamada. As/os estudantes fazem a atividade)

(Permanece o silêncio. Aos poucos, as/os estudantes vão concluindo a tarefa e pondo as folhas na mesa da professora).

(Bate a sirene. A professora vai à mesa, arruma seus materiais e sai da sala sem se despedir das/os estudantes).

Data: 16/11/2006.

Aula: Professora Madalena, 7ª. série/8º. ano do Ensino Fundamental

- (A professora chega na sala e, sem dizer nada, coloca seus materiais na mesa e se senta. Olha no diário. A turma mantém-se quieta).
- Professora: Muda de lugar, Ana Raquel, pra você conversar menos, sai daí, passa aqui, oh. Eu sei que não vai adiantar muita coisa, mas, melhora um pouquinho, é menos uma conversinha paralela.
(pausa)
- Professora: Atenção pra chamada. Vai demorar muito a reunião de vocês dois ou não? (dirigindo-se a dois alunos, que estavam conversando em voz baixa). Já terminou? Já tô fazendo a chamada, tá a chamada! Não é pra professora mesmo!
(continua a chamada)
(pausa)
- Professora: Gente, vocês estavam trabalhando aqueles últimos exercícios, vou estar procurando aqui quem já terminou de fazer tudo pra mim já estar entregando uma outra atividade. (A professora checa quem fez as atividades).
(pausa)
- Professora: Larissa, já fez as duas atividades?
Larissa.: Não.
- Professora: Débora e Luisa também já terminaram? A primeira ou a segunda atividade?
Alunas: A primeira.
- Professora: Carolina, terminou as duas atividades?
Carolina: Terminei.
- Professora: Fabiana e Elisandra. Fez tanto a primeira quanto a segunda atividade, não fez? Você está fazendo a segunda ainda? Vou anotar aqui então. Dona Sabrina, terminou?
Sabrina: Terminei.
(a professora continua chamando as/os estudantes e checando quem fez e quem não fez a primeira e a segunda atividade)
- Professora: Bom, gente, eu vou estar entregando uma outra atividade pra vocês, eh, talvez pode estar fazendo de dupla porque eu não tenho papel suficiente, a escola não tem xerox. Eu tô tendo que tirar do meu bolso...
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Gente, meninos, deixa o pessoal à vontade! Eu espero, gente! Não é função minha esperar? Ué, eu vou deixar vocês à vontade, pra poder falar. Nossa Senhora! (Em tom irônico).
(pausa)
- Professora: Gente, é um papel pra cada dupla, só que eu quero que seja copiado individualmente, tá? Primeiro vai estar respondendo o primeiro texto e aí eu pediria pra vocês quem tem dicionário em casa, dicionário pequeno, por favor, traga pra, pras próximas aulas porque vocês vão estar precisando pra estar fazendo um exercício de interpretação de texto, certo?
(pausa)
- Professora: Não é necessário copiar o texto não, você vai copiar os exercícios relacionados com o texto.
(pausa)
- Professora: Então volto a repetir, apesar de estar sendo feito em dupla, é pra resolver o exercício individual.
(pausa)
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo - Inaudível)
- Professora: Não, eu falei, tá falado, não é pra copiar o texto, copiar as questões relacionadas com o texto, os exercícios do texto. Copiar os exercícios. Volta a falar, é individual!
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Cibele: Professora, precisa copiar o texto?
Professora: Mais uma perguntando, mais uma vez, pessoal! Não é necessário copiar o texto. É

necessário copiar os exercícios relacionados ao texto, ponto. É individual? É individual.

(pausa)

Professora: Daniel, se você quiser concentrar em alguma coisa, eu agradeço.

Bianca: Professora, é pra entregar?

Professora: Parece.

(pausa)

Professora: Nossa! Mas como estão trabalhando! Meu Deus! Que coisa espantosa! Nunca vi tamanha concentração! (Com ironia)

(A aula passa com as/os estudantes fazendo as tarefas do livro didático. Tratava-se de exercícios sobre um texto. A sirene toca)

Professora: Não, não é necessário copiar não, só que seu texto, que você vai formar, tem que ter coerência, você não vai fazer um texto rápido. Eu vou falar sobre isso na próxima aula. Por favor, entregando as folhas aí, que eu não vou deixar vocês levarem. Por favor, eu tenho aula, por favor, não demorem... com licença, moça, vamos destacar aí...
(A professora sai da sala)

Data: 04/12/2006.

Aula: Professora Rosa, 8ª. Série/ 9º. Ano do Ensino Fundamental

(A professora entra na sala, cumprimenta às/aos estudantes e escreve algumas frases no quadro-giz)

Professora: Gente, vamos ver o uso dos ‘porquês’. Aqui, oh: “Por que” separado no início da frase, certo?

Tiago: Certo.

Professora: “Por que” separado no início da frase interrogativa, não é?

Tiago: É.

Professora: “Por que” separado, com acento ou sem acento?

Bia: Sem acento.

Professora: Então “por que” separado, no início da, eh..., interrogativo, no início da oração. “Por que” separado e com acento, quando é que se usa?

Tiago: Ah...

Professora: Separado e com acento. Não é pra olhar no caderno, não. Isso aí é pra vocês já saberem. (As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)

Professora: “Por que” separado e com acento e com ponto interroga...?

Estudantes: ...tivo.

Professora: Né, “Você não foi ao clube por quê?”. Separado e com acento?

Estudantes: É.

Professora: Interrogativo, né? Eh... o “porque” junto, quando ele significa um substantivo, como é que a gente faz? Eh..., ele é junto, ele é separado? Como é que é? Quando ele é um substantivo, como é que ele fica dentro da oração?

(pausa)

Professora: É separado? Junto com acento ou junto sem acento?

(As/os estudantes falam muito baixo – inaudível)

Professora: Junto sem acento? “Gostaria de saber o porquê de você não ter vindo à escola ontem.” É isso? É? “Gostaria de saber o porquê?”. Quando eu pergunto “o porquê”, eu posso trocar por qual palavra e ele passa a ser substantivo?

Bia: Artigo?

Professora: Pra saber o?

Ana: Motivo?

Professora: Motivo, quando eu posso trocar a palavra “por que” por motivo, essa palavra passa a ser substantivo, não passa?

Estudantes: Passa.

Professora: Então esse “por que” é junto ou é separado? É com acento ou sem acento?

- Júnior: É separado e sem acento.
- Professora: Separado e sem acento, jamais. Em português não. Ele é junto e com acento? Junto e com acento?
- Júnior: Não. No meio de frase?
- Professora: Início de frase, como é que é o “por que”. Início de frase interrogativa, como é que é o “por que”?
- Estudantes: Separado.
- Professora: Separado. Com ou sem acento?
(As/os estudantes falam baixo – inaudível)
- Professora: Sem acento, põe isso na cabeça. Início da frase, “por que” separado, interrogativo, sem acento. Final de frase interrogativa, “por que” separado e com acento.
- Júnior: E no meio de frase?
- Professora: No meio de frase, por exemplo, “Eu gostaria de saber o porquê da sua demora”. Ele, “o porquê” significa, ele passa a ser um substantivo dentro da oração. Então ele é com acento. Aí, quando pergunta assim, “Gostaria de saber por que você não foi ao clube”, “porque você não foi ao clube”, ele é junto e sem acento, tá? “Porque você não foi ao clube”, junto e sem acento. O junto e com acento é o “por que” que é substantivo.
- Renata: Ah...!
- Professora: Agora, se eu te perguntar, “Por que você não foi ao clube?”, você está usando o “por que” de que forma?
- Renata: É separado?
- Professora: Não, eu que tô te perguntando, é separado com acento ou sem acento, é junto com acento ou sem acento?
- Renata: Separado?
- Professora: Você está me fazendo a mesma pergunta e eu que tô te perguntando. Eu quero saber: separado, com ou sem acento? É junto, com acento ou sem acento?
(pausa)
- Renata: Ah, professora, é junto e com, sem acento.
(pausa)
- Professora: Esse “por que” ele é separado, separado e sem acento. Eu estou fazendo uma pergunta, o “por que” vem inicialmente. “Por que você está aqui?”, né? Separado, sem acento, entendeu? Separado, ele não é ligado. Agora, se eu disser assim: (a professora escreve frases no quadro).
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Professora: Esse “por que” aqui ele já é o contrário daquele. Ele é separado e com acento. Ele é interrogativo também. Essa é a diferença entre um e outro. Todos os dois é pergunta? Todos os dois é pergunta, só que um “por que” é no início da frase, e esse “por que” no início da frase é separado e sem acento e esse no final da frase separado e com acento. Dá pra entender isso?
- Renata: Vou tentar.
- Professora: Se eu apagar e te perguntar novamente você vai saber? Porque eu não respondo uma questão perguntando outra. Se você achar que é pau é pau, e pedra é pedra, pau não é pedra e nem pedra não é pau, entendeu?
- Renata: É diferente.
- Professora: Você ia perguntar. Agora, eu coloquei ainda agora...
(pausa)
- Professora: Somente os substantivos eles pedem artigo anteposto a ele, não é isso?
- Estudantes: É.
- Professora: ... ele não é interrogativo, ele está no meio da frase e ele passa a ter, é um substantivo, como se fosse um substantivo. “Gostaria de saber o porquê”, o motivo. Aí fica assim então...
- Giácomo: Professora, supondo que tem mais “por que” na frase, no meio da frase, e ela seja interrogativa, e não tenha o artigo?
- Professora: Nossa senhora! Pelo amor de Deus! Outro “por que” na frase, além do início do texto, é demais, você não acha, não?

- Giácomo: Não.
- Professora: “Por que não foi ao...”, “Por que você não foi ao clube por quê?”. É isso que eu entendi?
- Giácomo: Não. Tipo assim...
- Professora: Eu tô só te perguntando se é isso.
- Giácomo: Mas não tem jeito de ter mais “por que” na frase, não?
- Professora: Do jeito que você colocou é difícil.
(fala confusa entre professora e aluno, além de muito ruído externo)
- Professora: Imagina uma frase com dois “por quês” interrogativos, mesmo que um seja separado e o outro junto.
(ruído externo)
- Professora: Sabe? Ele não sabe. Você sabe? Alguém aqui sabe formar uma frase com dois “por quês” numa mesma oração? Mesmo que seja separado e com acento e sem acento? Não sabe. “Por que” tem uma carga muito pesada, ele é uma, um elemento no início da frase que indica uma interrogação, então isso quer dizer que você não coloca mais nada, nem outro “por que” lá dentro, porque vai sobrecarregar a oração. Eu vou, eu vou, vai ficar uma redundância enorme.
- Giácomo: Então, no meio da frase então, “por que” junto e com acento, com o artigo.
- Professora: É, mas aqui, você tem que ver que não é só esse “por que” que tem no meio da frase não. É quando você identifica mais ou menos o sentido da oração, “o porquê” de alguma coisa.
- Giácomo: Ah...
- Professora: Você gostaria de saber “o porquê” de algo. Algo está acontecendo e você quer saber “o porquê” daquilo. Então esse “por que” é junto e com acento. Agora, por exemplo, eu posso te perguntar assim: “Você não estudou por quê?”, aí como é que vai ser a resposta usando o por que?. Eu vou perguntar pra ti: “Você não estudou por quê?”, esse “por que” aqui, “Você não estudou por quê?”, como é que vocês responderiam usando o “por que”?
- Jéssica: Uma pergunta?
- Professora: Ahã, você deixou a cabeça em casa?
- Jéssica: Não, mas...
- Professora: A Camila disse que responderia: “Eu não estudei por outro motivo”, “Não estudei porque, porque...”
- Camila: “Eu não tive tempo”.
- Professora: “Eu não tive tempo”, “Eu não estudei porque eu ajudei minha mãe em casa”, “Eu não estudei por esse motivo”, essa seria a resposta. Eu estou te perguntando: “Você não estudou por quê?”. Tem que dar a resposta usando o “por que”.
- Camila: Ah?
- Professora: O motivo, esse “por que” que você vai responder ele é junto e sem acento.
- Camila: É porque, eu... tipo assim...
- Professora: Você sempre tem que voltar ao início da questão para responder. Por exemplo, a professora de História te pergunta assim: “Quem descobriu o Brasil?”. Aí você vai falar: “Pedro Álvares Cabral”. “Foi Pedro Álvares Cabral”, eu não preciso nem retomar a pergunta: “Quem descobriu o Brasil, professora, foi Pedro Álvares Cabral”, mesmo porque tem até uma estrutura que eu possa, eh..., em torno da oração para que eu possa responder, porque quem dá aquelas respstinhas diretas são pessoas que... mecânicas, que não sabem elaborar uma frase. Então todo mundo, pelo menos na minha época, eu tinha que dar as respostas coerentes pra professora. Então é preciso responder coerentemente. Hoje em dia parece que tá tudo mecânico: “Quem descobriu o Brasil?”, “Pedro Álvares Cabral”. “Quem descobriu o Brasil foi Pedro Álvares Cabral”.
(barulho externo)
- Professora: Então é isso aí, então esse outro “por que” aí, oh, é pra: “Você está aí por quê?”, “Eu estou aqui porque quero estudar”.
- Lúcio: Então, como resposta, o “por que” ele é junto?
- Professora: Sim.

- Lúcio: Por quê?
- Professora: Eu fiz uma pergunta, você vai me responder com “por que” junto e sem acento. É um dos casos de usar o “por que” junto também.
(pausa)
- Professora: Entendeu? Entendeu mesmo? Alguém tem dúvida ainda, no “por que”? Alguém tem dúvida?
- Clarissa: Não.
- Professora: Olha aqui, se amanhã, na hora da prova, vier pra mim com conversinha de que “eu não sabia”, de que “eu não entendi”, de que eu nanana, papapa papapa, vai ficar sem resposta.
(pausa)
(a conversa se desenvolve em voz baixa – inaudível)
(Toca a sirene).

Data: 20/02/2006.

Aula: Professora Rosa, 8ª. Série/ 9º. Ano do Ensino Fundamental

- (A professora chega na sala, vai à mesa, deposita seus materiais e logo um aluno a aborda)
- Henrique: Professora, explica sobre circunstâncias.
- Professora: Gente, quem está por dentro deste assunto?
(Reboliço entre as/os estudantes. Mas ninguém responde à professora).
- Professora: Finalidade... São nove. Já esqueceram, gente? (pausa) Como é que vocês vão fazer prova amanhã? Faz o seguinte: Vocês têm cinco minutos pra dar uma olhada nessa matéria que eu passei pra vocês. E depois vocês vão fechar o caderno e eu vou perguntar.
- Aline: Não, professora, e a minha folha?
- Professora: Que folha?
- Aline: A que a senhora passou pra casa.
- Professora: Vamos fazer isso aqui. E não vai ter folha na hora da prova, não. Já aviso que não vai ter. Ou vocês estudam ou vocês estudam. Tem cinco minutos pra olhar essa matéria aí, e eu vou fazer perguntas referentes a ela.
- Aline: Ora-.
- Professora: Orações subordinadas. É o que tá pegando aí é essa, não é? Ninguém tá sabendo nada, a prova é amanhã. Ninguém sabe a matéria, ninguém fez as tarefas aqui, ninguém tá sabendo nada! Não sabe nem o que, pra que que serve as conjunções.
(Conversa entre as/os estudantes)
- Professora: Gente, eu não tô brincando não, eu vou começar a fazer perguntas e posso muito bem colocar essas perguntas na prova de amanhã. Vocês estão precisando de alguém que bote vocês na linha, estão precisando... Vocês não estão estudando.
(pausa)
- Professora: Eu vou fazer perguntas, ai de quem não responder.
(pausa)
- Professora: Eu passei o conteúdo no quadro, onde eu coloquei todas as conjunções, uma por uma... causal, final, temporal, não é? Ou vocês não se lembram disso?
- Ana: Eu lembro.
- Professora: Ou vocês não copiaram?
- Ana: Eu copieei, tá lá em casa.
- Professora: Olha, exatamente na parte das circunstâncias, né, é exatamente esse pedacinho aí que eu quero que vocês vejam e, e, respondam pra mim agora mesmo.
(as/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Professora: Pronto, gente?
- Estudantes: Não.

- Professora: Vou começar a fazer perguntas então, hein, pra ver quem é mais inteligente aqui.
- Ângelo: Não, nem olha pra mim então.
- Professora: Uai, por quê? Você não se acha capaz?
(as/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Professora: É sabatina aqui agora. Olha só a pergunta que eu vou fazer. Essas orações, as orações são divididas em quantas? Quantas orações nós temos pra trabalhar orações subordinadas? Quantas? Pelo menos a base que nós estamos trabalhando, quantas? No mínimo?
- Rogério: Nove.
(as/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Professora: Eu tô perguntando sobre orações, e não conjunções. Entenderam o que eu estou perguntando? Nós estamos estudando orações subordinadas adverbiais. Então, levando em consideração que as conjunções servem pra introduzir uma oração subordinada, basicamente quantas orações eu tenho que ter pra ter uma oração subordinada?
(as/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Professora: Alguém pode responder? Alguém dá conta de responder? João, por favor.
- João: Duas orações.
- Professora: Duas orações, gente. Eu preciso de quantas orações... Quais são as orações? Quais são elas?
- Bia: A primeira e a segunda.
- Professora: A primeira e a segunda. Como é que elas são chamadas então?
- Alunas: Subordinadas.
- Professora: Subordinada, gente. Pra ter uma oração subordinada ela precisa ser subordinada a alguém. Aí você fala assim: “Ah, eu sou empregado”, mas de quem? “Empregado”. Mas de quem? Pra ter uma oração subordinada eu tenho que ter uma principal. Isso aí eu já venho falando há milhões de anos pra vocês...
(as/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Professora: É nas orações o adjunto adnomi-, adverbial ele indica as circunstâncias, por isso um adjunto adverbial, de tempo, de causa, entendeu? Então adjunto adverbial, mas dentro da oração subordinada, eles passam de adjuntos adnominais, adverbiais, a conjunções adverbiais, certo? É o “que” “ainda que”, “mesmo que”, “também”, o “agora”... Estão lembrados disso? Tá aí, na folhinha de vocês. Decoraram? Tá bom, vou fazer outra pergunta. Agora vai ser pra... (pausa) Denise. A Denise não abriu nada até agora, a Camila tá mais perdida do que cego em tiroteio. Denise, se eu quiser fazer uma oração temporal, qual conjunção eu poderia estar usando, qualquer uma Denise, qualquer, qualquer conjunção temporal. Como que você faria uma oração com... a conjunção temporal pra mim. Nada, Denise? Não sabe? Você não abriu o livro, o caderno, não quer saber...
- Diógenes: Aqui professora, oh. Professora?
- Professora: Forma pra mim, com uma conjunção temporal, uma oração com uma conjunção temporal. Qualquer que você queira, qualquer conjunção temporal. Deixa ela.
- Denise: Professora, deixa eu só ler aqui: “Logo que eu cheguei me deram um susto”.
- Professora: “Logo que eu cheguei me deram um susto”. Onde está, onde está a conjunção? Tô perguntando pra Paula.
- Paula: No início da frase.
- Professora: Qual é ela?
- Paula: Logo que.
- Professora: Robson, uma outra temporal. Só a conjunção, outra temporal.
(pausa)
- Professora: Você daria conta de..., junto, pegar a mesma oração e colocar uma outra conjunção nela, que não seja “logo que”?
- Robson: “Quando eu chegava...”
(as/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Professora: Certo. Gente! Agora vamos ver uma... (pausa), uma condicional. Forma uma oração com uma conjunção condicional pra mim.

- Robson: Isso vai cair na prova?
- Professora: Não, na prova já vai estar formada, você vai ter que classificar, né? Não olha no caderno que na hora da prova você não vai olhar.
- Lara: Mas eu não sei não.
- Professora: Não sabe?
- Professora: Uma condicional, Carlos. Não olha no caderno!
- Carlos: “Se você matar a aula irá bombar”.
- Professora: E aí, gente, se dá pra eu pegar essa mesma frase, essa mesma oração, e substituir a conjunção dela por outra? Como poderia ficar, Beatriz?
(as/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Beatriz: “Se caso”, “a menos que”...
- Professora: “Se caso” não existe.
(as/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Professora: Caso, caso você falte à aula, você bomba.
- Clara: Mas também “se caso” não dá o mesmo sentido?
- Professora: Você tem que dar a, adequar, né, a oração... Gente, eu tô decepcionada, vocês não estão preparados pra amanhã, pra prova de amanhã. Eu não vou poder adiar a prova, isso é que é o pior.
(pausa)
- Professora: Gente, o que que eu vou fazer pra vocês praticamente decorarem isso aí?
(alvoroço entre as/os estudantes)
- Professora: Eu não posso fazer muita coisa. Olha, explicar eu já expliquei, já passei no quadro, já dei folhinha pra vocês poderem estudar. Não pensam que vocês vão colar, porque não vai, eu fiz cinco tipos de provas.
(alvoroço entre as/os estudantes)
- Professora: Eu fiz com a intenção de ninguém colar mesmo. E agora? Tem muita gente com nota baixa. E depois? Vai continuar com nota baixa. E depois? Vai ficar de recuperação. E depois? Vai bombar.
- Cláudio: Esse ano não vai ter dependência mais não?
- Professora: Não tem mais dependência, acabou. Isso é a coisa mais horrorosa que inventaram. É ruim para o aluno, que tem que se deslocar de casa depois do horário de aula, é ou não é ruim? É a pior coisa que inventaram, não é?
- Joana: É, é a pior coisa.
- Professora: Porque não aprende num ano e nem no outro. É cansativo para o aluno, é cansativo para o professor. Além disso, você perde um tempo desnecessário.
- Rogério: Amanhã tem prova mesmo?
- Professora: Amanhã tem prova mesmo, sem choro nem vela.
(as/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Professora: Oh, gente! Não tem mais a tal da dependência, viu? O João tá perguntando: “Professora, eu tô com um problema em determinada matéria. Se eu não conseguir passar nessa matéria, eu vou ficar, eh, de...”.
- Lia: Dependência?
- Professora: “Eu vou tomar bomba? Eu vou ter que repetir tudinho?” Vai.
- Estudantes: Ah...
- Denise: Não tem mais dependência?
- Paula: Nenhuma matéria?
- Professora: Acabou. Matéria nenhuma. Acabou a dependência, acabou.
(alvoroço entre as/os estudantes, que falam ao mesmo tempo)
- Professora: Gente, olha, eu nem tenho certeza, psiu, nem tenho certeza que tem recuperação, porque a recuperação paralela nós temos, agora eu acho que nós trocamos a paralela pela final.
(as/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Denise: Nois podia ter espanhol!
- Professora: Peraí! Gente, a nossa escola, chegou uma lei que diz que a gente pode ter o espanhol, mas como nós vamos chamar uma professora de espanhol pra cá? Se eles não mandam,

- como é que a gente vai fazer?
- Laura: Professora, eu acho que Inglês é chato.
- Professora: Olha, não adianta falar que inglês é chato. Sabe por quê? Porque ele é imprescindível na nossa vida.
(as/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Professora: Psiu, olha aqui... vocês... gente. Não, Priscila, Priscila, você mexe em computador Priscila?
- Priscila: Eu mexo.
- Professora: Por aí você já tem que ter uma noção básica de inglês, não é? Gente, tudo que mexe com internet precisa de inglês, tudo.
- Priscila: Até os desenhos?
- Professora: Tudo. Outra coisa, o mercado de trabalho, hoje, pra quem é um profissional bem, pra ser bem remunerado, ele precisa, no mínimo, falar as duas línguas: inglês e espanhol, no mínimo. Pra ser muito bem remunerado no nosso país, o mínimo de capacidade exigido é que você seja um excelente profissional na sua área e que fale no mínimo duas línguas.
- Paula: Professora?
- Professora: Agora se você se recusar o inglês, se recusar o espanhol, se recusa a língua portuguesa...
(as/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Professora: Gente, qual é o país dominante, qual é a língua dominante no mundo?
- Estudantes: Inglês.
- Professora: Inglês. Não tem como escapar não.
(as/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Professora: Gente, só um pouquinho, oh, só um pouquinho.
(Toca a sirene)

Data: 30/03/2006.

Aula: Professora Rosa, 8ª. Série/ 9º. Ano do Ensino Fundamental

- (A professora entra em sala de aula e pede às/aos estudantes que peguem o livro)
- Professora: Oi, gente! Abram o livro na página 41. Vamos ver o exercício 4.
(A professora lê o exercício).
- Professora: Qual é a primeira oração?
- Bia: Conjunção integrante!
- Professora: “Se” eu for conjunção integrante...
(as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: A conjunção integrante introduz uma oração?
- Alunas: Subordinada!
- Professora: Então o “se” é conjunção integrante... Gente, até agora vocês não...
(as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Pronto?
- Joana: Pronto.
- Professora: Então a gente já viu aqui que nós temos duas orações, né? Tá, então não precisa... Sabemos que uma é o que? A segunda oração é o que? A segunda oração é o que?
- Alunas: Subordinada!
- Professora: Por quê?
- Jéssica: Porque ela...
- Professora: A conjunção integrante, elas se iniciaram com a conjunção integrante, por quê?
(as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Por que que ela é subordinada? O que que ela carrega?
(as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Porque tão com preguiça, né, gente?

- (as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Ela é subordinada porque ela carrega o elemento citado que pertence à primeira oração!
- Maria: Professora, não entendi!
- (as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Pronto, pronto! Acabou. Psiu! Silêncio!
- (as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Enquanto vocês estão brincando eu tô, eu tô passando a tarefa aqui. Vocês terão que fazer tudo certinho!
- (as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Ei, silêncio! Essa segunda oração que é subordinada, a segunda oração ela é subordinada por ela carregar o elemento sintático que pertence à primeira oração. Ela carrega um elemento sintático que pertence à primeira oração. Quais são os elementos sintáticos que ela poderia estar carregando? Ela poderia estar carregando predicativo do sujeito [do sujeito]...
- (pausa)
- Professora: Que mais? Que mais que ela pode carregar?
- Giácomo: Eh...
- Professora: Ah. Objeto direto pode?
- Jéssica: Pode!
- Roberto: Ah, isso que eu ia falar!
- (as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Que mais, gente? Que mais? Que mais ela pode carregar?
- (as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Bia: Objeto indireto, objeto direto!
- Roberto: Complemento (pausa) nominal.
- Professora: Que mais?
- Ana: Professora, a senhora explicou e eu não entendi.
- Professora: Isso é pra vocês verem que é falta de atenção, eu tô explicando todo dia, todo dia.
- (Pausa)
- Professora: As orações podem ter predicativo do sujeito, objeto direto, objeto indireto, sujeito, que é o subjetivo, né? O complemento nominal que é a completiva nominal e a apositiva, que é o aposto.
- (as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Qual é a classificação dessa oração aqui, da primeira oração? Ela é a principal, mas dentro da principal ela tem um sujeito?
- Alunas/os: Não.
- Professora: Não, não tem sujeito. Tem verbo?
- Bernardo: Não!
- Professora: Não?
- Bernardo: Tem.
- Professora: Pra ser oração tem que ter verbo, como é que você dá uma resposta dessas?
- (as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: “Sabe até”, e esse verbo tá em que pessoa? Primeira, segunda ou terceira? Terceira do singular.
- Professora: Tem sujeito?
- Alunas: Não!
- Professora: Não tem sujeito.
- (as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Ó, se não tem sujeito, não tem sujeito, aí você usa um verbo na terceira pessoa do singular, qual é a classificativa? O, classificação.
- Alunas: Subjetiva!
- Professora: Subjetiva, ela é subjetiva. Por que subjetiva?
- Lúcio: Não tem sujeito.
- Professora: Não tem sujeito e um verbo na terceira pessoa do singular. Então isso quer dizer que o sujeito dela vai estar? Aonde?

- Alunas: Na segunda oração!
- Professora: Na segunda oração, né? Então a segunda oração é classificada como oração subordinada substantiva o que?
- Renata: Subjetiva!
- Professora: Subjetiva.
(as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: O sujeito da primeira oração encontra-se na... segunda oração.
(as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Quando não tem sujeito e o verbo tá na terceira pessoa, então você já sabe que ela é subjetiva. Se fosse objetiva direta, ô pessoal! (Pausa) Principalmente o lado aqui das quebradas aqui ó! Aqui, parece que é só esse lado aqui que aprendeu, só esse lado aqui que quer aprender, só esse lado aqui.... Quem quer aprender passa pro lado de cá.
- Renata: Professora, aí a gente tinha colocado objetiva direta.
- Professora: O objeto direto tem sujeito.
- Renata: Tem?
- Professora: Tem. Porque esse objeto direto tem que procurar um sujeito, né? Como é que faz... Entendeu agora? E esse tipo de oração subordinada.
(as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Entenderam aqui? Então eu vou fazer uma perguntinha inteligente aqui pra vocês. Aquelas duas que estão sentadas aí, as duas vão me responder, uma vai responder uma, a outra vai responder outra. Eh..., como é que eu sei que é uma oração subordinada?
- Clarice: Não sei.
- Professora: Eu não tô fazendo nenhuma pergunta que não foi feita, que não foi discutida aqui agora e que há um mês nós já estamos trabalhando. Eu só estou perguntando uma coisa básica e fácil. Como é que eu sei que é uma oração subordinada? (Pausa) É básico. (Pausa) Como é que eu sei que é subordinada?
- Rosane: É que tem uma só oração.
- Professora: Zero. Como é que eu sei que é subordinada?
- Pedro: Porque tem sujeito.
- Professora: Zero. Giovana, como é que eu sei que é subordinada?
- Giovana: Porque ela tem verbo na primeira oração.
- Professora: Zero também? Camila, como é que eu sei que é subordinada?
- Camila: A primeira oração que tem um verbo.
- Professora: Zero Camila. Como é que eu sei que é subordinada?
(pausa)
- Professora: Como é que eu sei que é subordinada?
- Bernardo: Quando (inaudível), professora?
- Professora: Zero. Como é que eu sei que é subordinada?
- Luara: Quando um verbo pede preposição.
- Professora: Zero. Zero. Como é que eu sei que é subordinada? (Pausa) Como é que eu sei que é subordinada, pelo amor de Deus?
(pausa)
- Professora: Zero, zero. Como é que eu sei que é subordinada? Gente! Eu sei que é subordinada porque ela é introduzida por uma conjunção integrante.
- Joana: Nossa! Então é isso!
(as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Pelo amor de Deus, gente!
(as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Pra ser uma oração subordinada ela tem que ser introduzida por uma conjunção integrante. Por quê? Porque ela é subjetiva. Isso no caso das orações subjetivas, eh..., desculpa, substantiva, né, que nós estamos estudando só substantiva. Então as substantivas elas são introduzidas por conjunções integrantes. Quais são as conjunções integrantes que podem introduzir?
- Alunas: “Que” e “se”!
- Professora: O “que” e o “se”, né? Olha só, quais são os elementos sintáticos que uma oração

- subordinada pode carregar?
- Luara: Verbo.
(as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Ela pode carregar o sujeito, ela pode carregar um predicativo do sujeito, ela pode carregar um complemento nominal, um objeto direto.
(as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Bia: Professora, e a apositiva?
- Professora: Apositiva é porque ela carrega o aposto. Ó, quando o elemento sintático está aqui na segunda oração, que ele é um objeto direto, a oração inteira da conjunção integrante até o final, ela se transforma em uma oração ou objetiva direta ou objetiva indireta ou completiva nominal ou subjetiva ou apositiva. Qualquer uma delas.
(pausa)
- Professora: Mas isso não quer dizer que qualquer oração pode ter qualquer um deles. Cada oração ela tem uma característica, né, que vai fazer com que a segunda oração carregue um determinado tipo de elemento. Isso não quer dizer que essa aqui pode carregar o sujeito, predicado, predicativo do sujeito, complemento nominal, não, essa aqui só pode, só pode é, conter um elemento sintático. Qual?
- Luara: (Inaudível).
- Professora: Um sujeito.
(as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
(Bate a sirene).

Data: 11/05/2006.

Aula: Professora Rosa, 8ª. Série/ 9º. Ano do Ensino Fundamental

- (as/os estudantes falam ao mesmo tempo. A professora entra em sala e cumprimenta às/aos estudantes)
- Professora: Oi! Gente!
(parece que alguma coisa de vidro quebrou)
- Professora: Gente, olha, só um minutinho pra chamada. Prestem atenção, tá bom?
(chamada, realizada por meio dos números das/os estudantes, e não dos nomes)
(as/os estudantes continuam conversando)
(A professora mostra para algumas orações que ela havia escrito no quadro-giz).
- Professora: Qual é o sujeito dessa oração, gente?
- Estudantes: A rosa.
- Professora: A rosa. E o núcleo desse sujeito?
- Estudantes: Rosa.
- Professora: Só a palavra “rosa”, tirando o artigo de lado, né? “Rosa”, sozinho, é o núcleo. O que tem depois do sujeito como é que chama?
- Estudantes: Predicado.
- Professora: Predicado. Que tipo de pre-, de verbo é esse aqui? É verbo de quê? É verbo de ação ou é verbo de ligação?
- Jéssica: De ligação.
- Professora: Verbo de ligação: ser, estar, permanecer, continuar, ficar, não é? Parecer... Então vocês têm aí verbo de ligação. Então, aqui, se é verbo de ligação o predicado aqui é o quê?
- Giácomo: Verbal.
- Professora: Predicado?
- Estudantes: Verbal.
- Professora: Ahã.
- Rosane: Nominal.
- Professora: Verbal é o quê, gente? Quando o predicado é verbal é o quê?
- Ana: Quando o núcleo é o verbo.
- Professora: O verbo aqui é o núcleo?

- Roberto: Não.
- Professora: Quem é o núcleo aqui?
- Luara: “Murcha”.
- Professora: “Murcha”. Não é a qualidade da “rosa”?
- Jéssica: É.
- Professora: Seria o predicativo do sujeito “rosa murcha”?
(pausa)
- Professora: “Murcha” seria o predicativo do sujeito, não é? Não é isso? Predicativo. O verbo pra ter predicativo do sujeito tem que ter um verbo de ligação, o predicado é nominal, e você tem o predicativo do sujeito, tá? Certo? Entendeu? Pra você ter o sujeito, o núcleo do sujeito, e o que tem, do verbo pra frente, é predicado. O verbo, quando o verbo é de ligação o verbo não é o mais importante dentro do predicado. Vai ser o nome, o nome aqui é “murcha”, é qualidade, tá? Então aqui você diz que é um predicativo do sujeito, dentro do predicado tem o predicativo do sujeito, e esse predicativo é relacionado ao sujeito “rosa”, “rosa murcha”. Você pode ver que vai direto, “rosa murcha”, você não precisa mais nada pra entender, o verbo não é necessário. Quando o predicado é verbal, que é um verbo de ação, aí o verbo vai ser o mais importante. Olha só um exemplo onde o verbo é o núcleo, quer ver? Olha só: “João correu o tempo todo”. Aqui que nós vamos ter uma diferença em relação ao verbo. Quem é o sujeito aqui, por exemplo?
- Tiago: “João”.
- Professora: “João”. O núcleo?
- Estudantes: João.
- Professora: “João”. Predicado?
- Estudantes: “Correu o tempo todo”.
- Professora: “Correu o tempo todo”, então “correu o tempo todo” é o predicado.
(pausa)
- Professora: Se eu disser “João correu”, preciso explicar mais alguma coisa?
- Estudantes: Não.
- Professora: Isso consta que o verbo é o quê? O mais...
- Estudantes: ... importante.
- Professora: ... importante, porque o verbo aqui é um verbo de ação, então quando o verbo é de ação, o verbo vai ser o mais importante, o verbo vai mandar na oração. Então aqui o verbo vai ser o núcleo...
- Roberto: ... do predicado.
- Professora: Que tipo de predicado?
- Bernardo: Verbal.
- Professora: Verbal. O núcleo do predicado e o predicado é verbal, porque o verbo é...
- Sandra: ...o núcleo.
- Professora: ... o núcleo, o mais importante dentro da oração, tá? Dentro do predicado o verbo vai ser o mais importante, certo? Por isso que o predicado é verbal, porque o verbo é de ação, ele por si só se explica, ele não precisa... Agora, se eu falar uma coisa diferente, eh..., “A rosa está”. Se eu parar por aí o verbo, vai ficar faltando dados pra eu completar, né, o que eu quero saber sobre a “rosa”. Ela está o quê, né? Aqui não, “João correu”, eu posso encerrar a oração aqui, oh: “João correu”. Agora, se ele correu o tempo todo, se ele correu pelado, se ele correu gritando, se ele correu na rua, se ele correu no telhado, se ele correu da polícia, ele correu, de uma forma ou de outra ele correu, ele praticou a ação de correr, portanto o verbo é o mais importante quando o predicado vai ser verbal, certo? Entenderam?
- Ana: Eu entendi.
- Professora: Então só tem verbo de ligação quando só tem predicativo do sujeito quando o predicado for nominal, predicativo do sujeito.
(pausa)
- Professora: Outra coisa, esqueci de falar, são duas orações absolutas, né? Porque nós só temos um verbo aqui e pra termos um período composto é necessário que tenhamos dois verbos ou?

- Giácomo: ... mais.
 Joana: Duas orações.
 (pausa)
 Professora: Um..., um...
 Sandra: Dois sujeitos? Dois predicados?
 Professora: Um..., um...
 Bia: Não?
 Professora: Vou fazer novamente a pergunta. Esse verbo, dentro de um período, nós podemos ter mais de uma oração, ou seja, mais de um verbo, porque cada verbo é uma oração. Mais de um verbo ou mais de um...?
 Bernardo: Núcleo.
 Professora: Uma... Você pode ter verbo ou pode ter o quê?
 Renata: Mais de uma oração?
 Professora: Começa com 'l'.
 Renata: Ligação verbal?
 Professora: Quase.
 Estudantes: Ligação...
 Professora: Locução.
 (as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
 Professora: Vou começar a cobrar caro na hora de esquecer: locução verbal. Ou você tem mais de um verbo ou mais de uma locução. Ou você tem uma locução e um verbo, certo?
 (pausa)
 Professora: Lembram-se disso? Ou não lembram?
 Bia: Não.
 Professora: Eu expliquei semana passada, atrasada.
 Luara: Ixi, atrasada, nossa! Nem tanto.
 Rosane: Semana atrasada, eu não lembro nem onde eu tava semana passada.
 (as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
 Professora: Tá difícil.
 (as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
 Professora: Agora, vou passar uma bateria de exercícios que vocês vão cansar até a unha. Olhe aqui, quero saber tudo o que eu expliquei, o que é locução verbal, predicado verbal e nominal, as conjunções... tudo com exemplos. Agora, copiando, copiando.

Data: 15/05/2006.

Aula: Professora Carmen, 1a. série do Ensino Médio

- (A professora chega na sala e vai à mesa, onde deposita seus materiais)
 Professora: Bom dia, gente!
 Estudantes: Bom dia!
 Professora: Façam grupos de seis pessoas. Agora.
 (As/os estudantes arrastam carteiras e conversam, gritam muito. A professora sente-se incomodada)
 Professora: Silêncio, gente! Assim não dá. (É um tom gritado).
 (As/os estudantes mostram-se indiferentes ao pedido da professora, pois continuam conversando entre elas/es)
 Tiago: O que que é pra fazer?
 Professora: Silêncio, Gente! Eu não quero essa conversa.
 (Quando a professora vê que as/os estudantes estão agupadas/os, ela vai a todos os grupos e entrega uma folha impressa com exercícios sobre as funções da linguagem).
 Professora: Olha, gente, nós já estudamos essa matéria, as funções da linguagem. Agora é só um exercício para memorizar. Olhe os exercícios aí, vocês terão que reconhecer as funções de linguagem nos trechos e nas frases. É uma atividade muito fácil porque já foi

- explicada aqui na sala. Façam bem rápido!
- Érica: E é pra entregar?
- Professora: Claro que é pra entregar porque vocês serão avaliados por ela também. Então, todos os grupos terão que me entregar em uma folha, mas os alunos do grupo terão que escrever as respostas no caderno.
- Ana: Ah, não! Deixa só entregar na folha, professora.
- Professora: De jeito nenhum. Pra você ficar conversando enquanto sua colega escreve? E agora, vamos trabalhar!
(As/os estudantes não paravam de conversar. A professora sentou-se atrás de sua mesa e começou a corrigir alguns cadernos. No entanto, como a conversa a incomodava e via que muitas/os alunas/os não estavam fazendo a atividade, ela vai ao centro da sala e, em tom gritado, diz)
- Professora: Silêncio! Não é possível! Se não calarem, vou recolher os exercícios e vocês sabem que ele vale pontos.
(A professora volta à mesa e pega o Diário de Classe)
- Professora: Atenção pra Chamada! Número 1
(A professora faz a Chamada, chamando as/os estudantes pelos números)
(A conversa entre as/os estudantes continua)
- Professora: Gente, gente, gente, não tem como trabalhar com tanto barulho, com tanta conversa! Parem de conversar, senão eu vou tomar a folha e vou dar zero!
- Tiago: Credo, professora!
(Conversa entre as/os estudantes)
- Professora: Não tem mais jeito. Entreguem as folhas porque estão conversando demais. Acabou, parou, gente!
(Dizendo isso, a professora foi logo passando entre os grupos e recolhendo as folhas de exercícios, que estavam incompletos)
- Graça: Deixa terminar!
- Professora: Não.
- Lia: Que ruindade!
- Professora: Eu não estou sendo ruim, não, pois quantas vezes eu pedi silêncio aqui nessa sala?
(Nesse momento, fez-se um rápido silêncio, mas logo as/os estudantes retomaram a conversa)
- Professora: Agora, se separem, desfaçam os grupos e abram o livro na página 43 e façam a atividade dessa página.
- Lorena: Da página inteira, Carmem!
- Professora: Sim, senhora, da página inteira.
- Lorena: Ih, não vai dar tempo!
(Algumas/ns estudantes atendem ao pedido da professora, outras/os não. Esses conversam com colegas, deitam nas carteiras, rabiscam folhas do caderno)
(Toca a sirene. A Professora arruma seus materiais e sai da sala)

Data: 17/06/2006.

Aula: Professora Carmen, 1a. Série do Ensino Médio

- (A professora chega na sala de aula e fica esperando que as/os estudantes se sentem. Há muita conversa e nenhuma pressa dessas/desses. A professora faz a Chamada por meio de números).
- Professora: Bom dia! Peguem o livro e o abram na página 48.
(as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Bom, gente! Quando eu for produzir um texto eu posso contar com dois elementos construtivos. Eu posso, eu vou contar com a coesão e com a coerência. A coesão eu digo que no meu texto eu vou trabalhar a? Gramática. E a coerência?
(as/os estudantes conversam)

- Professora: A coerência é o que vai tornar, é o que vai fazer com que meu texto tenha? Sentido. Como exemplo de coerência nós temos, eh, os conectivos que são bastante usados, por exemplo: o “por que”, né, (inaudível). Esses conectivos eles vão fazer com que eu ligue um parágrafo com o outro na minha redação e vai me ajudar para que eu não perca seqüência lógica do meu? Texto. Vamos ler aquela primeira frase? “É fogo acordar às seis horas. Eu acordo porque gosto.” O que vocês acham dessa frase? É uma frase coerente?
(as/os estudantes conversam)
- Professora: Essa frase é coerente, gente?
- João: É!
- Professora: “É fogo acordar às seis horas, mas eu acordo porque gosto”. Há uma coerência, há um sentido? E aquela segunda frase “É fogo acordar às seis da manhã”, “é fogo”, e depois “gosta”. O que que vocês acham? Ela tem sentido? Não, ela não tem sentido.
- Aline: Não.
- Professora: Ok, Aline.
(as/os estudantes conversam).
- Professora: Ela não tem sentido. E aquela terceira frase que diz: “É fogo acordar às seis horas, mas acordo porque preciso”. E isso tem sentido. Nós escrevemos a primeira frase com sentido só que nós mudamos o que? Nós mudamos uma palavra, duas, mas isso tem sentido? Tem sentido. Já a segunda frase... Gente, vocês querem fazer o favor! (chamando a atenção das/os estudantes). Já na nossa segunda frase, ela não tem coerência, então ela não tem sentido. Gente, presta bastante atenção aqui. Eu vou passar esse conhecimento pra vocês porque é a redação que reprova no processo seletivo da UFG, ok? Isso é óbvio. E agora, eu vou ler um texto pra vocês que fala sobre coerência. Vocês têm que saber sobre isso pra fazer boas provas quando chegar no Vestibular.
(pausa)
- Professora: Observem o que que diz aqui: “A coerência e textualidade. Textualidade ou textura é o que faz de uma seqüência lingüística um texto e não uma seqüência ou um amontoado aleatório de frases ou palavras. A seqüência é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global. Portanto, tendo em vista o conceito que se tem de coerência, podemos dizer que ela é que dá origem à textualidade. Observe o texto “A pesca”, de Afonso Romano de Santana, o qual não tem coesão, mas é visto como texto coerente, como unidade de sentido pelo próprio título. Olhem bem como foi escrito esse texto: “A pesca / O anil / o anzol / o azul / o silêncio / o tempo / o peixe / a agulha / vertical / mergulha / a água / a linha / a espuma / o tempo / o peixe / o silêncio / a garganta / a âncora / o peixe / a boca / o arranco / o rasgão / aberta a água / aberta a chaga / aberto o anzol / aquelíneo / agil-claro / estabanado / o peixe / a areia / o sol”. Vocês estão vendo quando o texto não tem coerência? Como é difícil pra gente entender? Ele fica dividido em? Partes!
- Estudantes: Partes!
- Professora: Ok. Então eu tenho o que? Que ter como elementos de discurso e de compreensão sob as formas textuais e eu tenho que saber direcionar o meu texto pra que ele seja? Coerente! Certo? Tiago, você leia pra nós esse texto aí que fala sobre a vida de Pitágoras, na página quarenta e nove, por favor.
- Tiago: (o aluno lê um texto sobre Pitágoras)
- Professora: Ok? Então vocês observam que o autor, ele escreveu um texto pequeno e nesse texto o que que ele falou de Pitágoras? Ele falou... Oi?
(as/os estudantes conversam)
- Professora: Ele falou praticamente da vida marcante de Pitágoras, do nascimento à morte de Pitágoras. A idéia que ele defendeu e vocês observem que nós podemos dizer que o texto é um texto? Culto, em relação àquelas informações que nós compreendemos ao ler o texto. Você observaram também que ele foi coerente o tempo todo? Ele falou da, da idéia de Pitágoras e, apesar de ter palavras nesse texto que não são usadas no dia-a-dia, mas nós entendemos perfeitamente. Por que nós entendemos? Por causa do fator? Coerência! E nós podemos observar aí também o tempo verbal, não é verdade? Vocês

que acompanharam o texto, vocês viram que ele fala o quê? De tempos passados. Então o verbo, na maioria das vezes aí, ele está no pretérito, ok? Se ele começasse empregando o passado e depois ele colocasse o verbo no presente, o texto dele, por isso, já seria? Incoerente! É isso aí que nós temos que estar, que estar atentos na nossa redação. Nós temos que ler bastante pra nós não modificarmos o nosso tempo verbal, pra não tornar o nosso texto sem sentido, tá certo? Agora, vamos responder essas questões aí do texto pra nós entendermos melhor a coerência.

(as/os estudantes falam ao mesmo tempo)

Professora: Gente! Quem não trouxe o livro sente ao lado da pessoa que está com o livro! Eu tenho que anotar.

(as/os estudantes falam ao mesmo tempo)

Professora: Vou colocar aqui no meu diário, porque eu tenho que fazer silêncio porque o meu colega tá raciocinando, tá pensando, se conversa ele não consegue, dispersa.

(pausa)

(as/os estudantes fazem o exercício)

Professora: Rodrigo! Eu quero ver o seu caderno! Vamos pegar o caderno?

(conversa entre as/os estudantes)

Professora: Gente, ô! Pronto?

(a professora dá início à revisão dos exercícios)

Professora: Número quinze! Quem é o quinze?

(as/os estudantes falam ao mesmo tempo)

Ana: É a Érica!

Érica: Ah não, professora.

(pausa)

Professora: Número quatro! Quem é o número quatro?

Ana: Carol.

Professora: Carol, leia pra nós a pergunta número um. Gente, eu quero silêncio! E responde pra mim, por favor! Gente! Eu quero silêncio, eu quero ouvir! (pausa) Tiago, cadê seu caderno?

Tiago: Tá aqui ó! (o aluno tira o caderno debaixo da carteira e o mostra).

Professora: Guarda essa revista e presta atenção que nós já estamos na correção, Tiago! Agora, Carol, leia pra mim! Lê pra mim, por favor! Que número que é o seu?

Carol: Quatro. Pode ler?

Professora: Pode.

Carol: O texto foi produzido com um objetivo. Qual foi o objetivo? Contar sobre a vida de Pitágoras.

Professora: Certo! Mas nós podemos colocar uma resposta mais completa. Pronto, gente! Número 1! Gente, vamos aterrissar! Número 1. Vamos colocar bonitinho assim: o texto foi produzido com o objetivo de dar informações e explicações da vida de Pitágoras.

Lia: Peraí.

(pausa)

Professora: Isso! Muito bem. Então nós vamos colocar bonitinho assim: O objetivo de dar informações e explicações, não é isso que vocês fizeram? Da vida de Pitágoras, não é ele o personagem que se fala?

João: De dar informações...

Professora: Explicações de Pitágoras e suas idéias. Pronto, só isso. Número 22! Quem é o 22?

Érica: Não veio.

Professora: Quem respondeu a número dois?

Júlia: Eu!

Professora: Júlia, responda pra mim, por favor! Leia a pergunta e a resposta.

Júlia: (fala muito baixo. Inaudível).

Professora: Pronto?

Júlia: (continua falando muito baixo)

Professora: Ok. Quem respondeu diferente por aí? Quem respondeu? O que que você colocou, Raquel?

- Raquel: (fala muito baixo)
 Professora: Ok. Certo. Gente! Vamos colocar um negócio completo? Ok. A primeira resposta que nós vamos colocar aí é? Sim, né?
 (pausa)
 (Toca a sirene. As/os estudantes começam a se levantar das carteiras e a professora aumenta o tom da voz).
 Professora: Olha! Aqui nessa resposta nós podemos colocar aquilo que nós falamos na primeira aula, vocês completam.
 (a professora ajeita seus materiais e sai da sala).

Data: 17/06/2006.

Aula: Professora Carmen, 1a. série do Ensino Médio

- Professora: Oi! Gente!
 (as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
 Professora: Gente, olha, só um minutinho pra chamada. Prestem atenção, tá bom?
 (chamada, realizada por meio dos números das/os estudantes, e não dos nomes)
 (as/os estudantes continuam conversando)
 Professora: Viram a ficha aqui, né?
 Raquel: Que página, professora?
 Professora: Todo mundo já tá consciente disso aqui, né?
 Professora: Gente, página 87.
 (as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
 Professora: Esses quadros são importantes você colocar no caderno pra na hora que estudar você vai ver que é importante as orações subordinadas, não é?
 (as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
 Professora: Presta só um pouquinho de atenção aqui, porque vocês perderam aula também. Então vamos lá. Espera só um pouquinho pessoal. Aqui nós temos uma oração de que tipo? Gostaria que a Raquel me dissesse que tipo de oração é essa aqui? Ela é subordinada ou ela é uma oração simples?
 Raquel: Simples.
 Professora: Por que que ela é simples?
 (pausa)
 Raquel: Porque não tem pronome não.
 Professora: Ah? Bom, não tem... não tem o quê?
 Carol: Pronome relativo.
 Professora: Pronome relativo, certo. E não tem também o quê?
 Raquel: Conjunção integrante.
 Professora: Conjunção integrante, também não tem. E isso aqui é o quê?
 Lia: Verbo.
 Raquel: Um verbo, não?
 Professora: Um verbo, é, ele está, é um verbo só. Então nós temos uma oração aqui, sozinha, absoluta, né?
 Lia: É.
 Professora: É uma oração só. Então, dá pra identificar o sujeito dessa oração?
 João: Não.
 Ana: Dá.
 Estudantes: A rosa.
 Professora: Então nós temos aqui o sujeito da oração.
 (pausa)
 Professora: A rosa. E o núcleo desse sujeito?
 Estudantes: Rosa.
 Professora: Só a palavra “rosa”, tirando o artigo de lado, né? “Rosa”, sozinho, é o núcleo. O que

- tem depois do sujeito como é que chama?
- Estudantes: Predicado.
- Professora: Predicado. Que tipo de pre-, de verbo é esse aqui? É verbo de quê? É verbo de ação ou é verbo de ligação?
- Lia: De ligação.
- Professora: Verbo de ligação: ser, estar, permanecer, continuar, ficar, andar, não é? Parecer... Então vocês têm aí verbo de ligação. Então, aqui, se é verbo de ligação o predicado aqui é o quê?
- Tiago: Verbal.
- Professora: Verbal é o quê, gente? Quando o predicado é verbal é o quê?
- Ana: Quando o núcleo é o verbo.
- Professora: O verbo aqui é o núcleo?
- Roberto: Não.
- Professora: Quem é o núcleo aqui?
- Raquel: “Murcha”.
- Professora: “Murcha”. Não é a qualidade da “rosa”?
- Érica: É.
- Professora: Seria o predicativo do sujeito “rosa murcha”?
- (pausa)
- Professora: “Murcha” seria o predicativo do sujeito, não é? Não é isso? Predicativo. O verbo pra ter predicativo do sujeito tem que ter um verbo de ligação, o predicado é nominal, e você tem o predicativo do sujeito, tá? Certo? Entendeu? Pra você ter o sujeito, o núcleo do sujeito, e o que tem, do verbo pra frente, é predicado. O verbo, quando o verbo é de ligação o verbo não é o mais importante dentro do predicado. Vai ser o nome, o nome aqui é “murcha”, é qualidade, tá? Então aqui você diz que é um predicativo do sujeito, dentro do predicado tem o predicativo do sujeito, e esse predicativo é relacionado ao sujeito “rosa”, “rosa murcha”. Você pode ver que vai direto, “rosa murcha”, você não precisa mais nada pra entender, o verbo não é necessário. Quando o predicado é verbal, que é um verbo de ação, aí o verbo vai ser o mais importante. Olha só um exemplo onde o verbo é o núcleo, quer ver?
- Raquel: O predicado vai se chamar predicativo do sujeito?
- Professora: Isso. O predicado, o “murcha” aqui é predicativo do sujeito “rosa”.
- (pausa)
- Professora: Olha só: “João correu o tempo todo”. Aqui que nós vamos ter uma diferença em relação ao verbo. Quem é o sujeito aqui, por exemplo?
- Tiago: “João”.
- Professora: “João”. O núcleo?
- Estudantes: João.
- Professora: “João”. Predicado?
- Estudantes: “Correu o tempo todo”.
- Professora: “Correu o tempo todo”, então “correu o tempo todo” é o predicado.
- (pausa)
- Professora: Se eu disser “João correu”, preciso explicar mais alguma coisa?
- Estudantes: Não.
- Professora: Isso consta que o verbo é o quê? O mais...
- Estudantes: ... importante.
- Professora: ... importante, porque o verbo aqui é um verbo de ação, então quando o verbo é de ação, o verbo vai ser o mais importante, o verbo vai mandar na oração. Então aqui o verbo vai ser o núcleo...
- Tiago: ... do predicado.
- Professora: ... do predicado.
- (pausa)
- Professora: Que tipo de predicado?
- João: Verbal.
- Professora: Verbal. O núcleo do predicado e o predicado é verbal, porque o verbo é...

- Lia: ...o núcleo.
 Professora: ... o núcleo, o mais importante dentro da oração, tá? Dentro do predicado o verbo vai ser o mais importante, certo? Por isso que o predicado é verbal, porque o verbo é de ação, ele por si só se explica, ele não precisa... Agora, se eu falar uma coisa diferente, eh..., “A rosa está”. Se eu parar por aí o verbo, vai ficar faltando dados pra eu completar, né, o que eu quero saber sobre a “rosa”.
- Ana: Eu entendi.
 Professora: Então só tem verbo de ligação quando, só tem predicativo do sujeito quando o predicado for no-minal, predicativo do sujeito.
 (pausa)
 Professora: Outra coisa, esqueci de falar, são duas orações absolutas, né? Porque nós só temos um verbo aqui nessa e um verbo aqui nessa. Pra termos um período composto é necessário que tenhamos dois verbos ou?
- Tiago: ... mais.
 Professora: Um..., um...
 Lia: Dois sujeitos? Dois predicados?
 Professora: Um..., um...
 Maria: Não?
 Professora: Vou fazer novamente a pergunta. Esse verbo, dentro de um período, nós podemos ter mais de uma oração, ou seja, mais de um verbo, porque cada verbo é uma oração. Mais de um verbo ou mais de um...?
- Tiago: Núcleo.
 Professora: Uma... Você pode ter verbo ou pode ter o quê?
 Júlia: Mais de uma oração?
 Professora: Começa com ‘I’.
 Renata: Ligação verbal?
 Professora: Quase.
 Estudantes: Ligação...
 Professora: Locução.
 Estudantes: Locução.
 (as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
 Professora: Vou começar a cobrar caro na hora de esquecer: locução verbal. Ou você tem mais de um verbo ou mais de uma locução. Ou você tem uma locução e um verbo, certo?
 (pausa)
 Professora: Tá difícil. E quando o período é composto por subordinação. O que que entra na jogada?
 (as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
 Professora: Quando o período for composto por subordinação o que que entra? Como é que eu vou identificar? Pronome relativo ou uma conjunção integrante.
 (as/os estudantes falam ao mesmo tempo)
 Professora: Agora façam os exercícios das páginas 40, 41, 42.
 (as/os estudantes fazem o exercício e a aula termina assim)

Data: 24/08/2006.

Aula: Professora Bruna, 2a. série do Ensino Médio

- (A professora chega na sala, cumprimenta às/aos estudantes e faz a chamada)
 Professora: O filme que nós vamos ver no quinto horário são cento e dez minutos! Já está reservada a sala pra nós.
 (As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
 Professora: Abram o livro na página cento e noventa e nove!
 (As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
 Professora: Mas aí nós vamos ver qual que é a característica aqui do Simbolismo e com o que é que

- está acontecendo lá no filme! Leonardo Di Caprio é Artur Rimbaud.
- Vítor: Repete aí!
- Professora: Artur Rimbaud.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Deixa eu falar gente! Aquilo ali é mais ou menos baseado em fatos reais. É lógico que o filme inventa muita coisa, né? Mas teve essa amizade profunda entre os homens.
- João: Amizade profunda!
- Professora: Amizade profunda, né? No final do século dezenove. Lembra que eu falei pra vocês que o Simbolismo é transcendente, né? Aí tem uma paixão, não! Tem uma paixão pela essência, pela alma, né?
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Ah, é assim? Eu não sei!
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Então, resumindo, gente! Tem gente de costas pra mim! Então, o Paulo Verlaine, que é aquele que é casado, ele perdeu a inspiração para escrever e aí ele conhece aquele adolescente, que é o Artur. E o Artur ele é avançadíssimo pra época dele, né? Ele é um gênio! Ele escreve poemas como nunca foram escritos, né? Ô Pedro, Pedro!
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: (Inaudível). Então, pense bem, ele perdeu a inspiração e ele conhece Artur, um menino de apenas dezesseis anos e ele é um gênio! Ganhou vários prêmios.
- Vítor: Quem que ganhou?
- Professora: É o Leonardo Di Caprio.
- Vítor: Dezesesseis anos?
- Professora: É. (Inaudível) conheceu o Paul Verlaine, ele falou que tinha vinte e um. E vocês lembram como ele era descolado! Quais são as características no finalzinho do Simbolismo? Espírito de decadência
- João: Realidade.
- Professora: Não foi isso? A cor escura, fuga da realidade. Ele não tem na vida dele! Ele desafia os limites da vida! Ele tem um espírito de decadência e de transcendência! Ele não tem essa coisa de ficar apegado aos (Inaudível)! Então as pessoas, totalmente descolado. Aí vocês estão assustadíssimos com isso, mas o Simbolismo marcou para sempre a literatura. O comportamento do indivíduo. Marcou! O que nós somos hoje devemos ao Simbolismo. Por exemplo, tem os hippies, sociedade alternativa.
- Tatiana: Vamos baixar o nível!
- Professora: “Vamos baixar o nível”. Ele fez alguma coisa terrível e aí depois ele entrou em depressão, não foi assim? E agora ele tá o quê? Totalmente?
- Estudantes: Zen!
- Professora: Ele tá transcendental! Ele tá em harmonia com o quê? Com o cosmo, com a natureza, é mais um (inaudível) que nós temos aí.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Então vamos ver as outras características que apareceram! Já vimos lá no filme quando ele está sentado na mesa. Puiu! Quando ele está sentado na mesa com a família dele, aí eles começam aquela comida tudo certinho e de repente vem aquele rapaz lá que vocês viram e falaram assim “Ei, esse cara é doido?” Não tem um lá que começou a rir?
- João: O negócio é que tá ele e a esposa dele tudo cerimonioso.
- Professora: É, eles falam assim “Sua vida deve ser muito melhor do que isso aqui!”, e aí começa a rir assim descontroladamente. O Simbolismo ele tem gosto pelas pessoas da loucura, o inconsciente, Então, por isso que apareceu aquele cara lá que.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: É, e o Paul Verlaine sabendo, né? Totalmente descontrolado. E aí ele não sabe o que que ele quer! Ele casou. A mulher dele era muito jovem, eu imagino é, quantos anos?
- Neto: Dezoito!
- Professora: Dezoito anos? Mas dezoito anos a mulher já teve nenê. Era com dezesseis pelo andar da história, né? Então ela era muito jovem.
- João: (Inaudível)

- Professora: Paul Verlaine não é um físico, que quer descobrir a essência!
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: O foco do filme não é o ato sexual em si, não é? Qual é o nome do filme? Do cineasta, fala aí!
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Não, não é veado não! O Paul Verlaine ele é bi, certo?
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Você vai ver que a esposa compreende, né? Bissexual. Então é isso.
- Júlia: Navalha, professora! Corta pros dois lados.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Olha o que que ele faz com o cachorro que ele tem (Inaudível). Então ele convida o Artur, não é? E aí o Artur começa a mexer nas coisas: pega o livro e rasga a página, não é? Aí ele pega o cachorro do cara, caríssimo aquele cachorro. Vocês têm lá, né? Sobre uma rápida abordagem o que que é esperado? O dono da casa e aí ele tá fazendo mal pro próprio dono da casa, né? Olha a irreverência.
- Luna: Quando ele bate na mulher e ela fala (Inaudível) ela já sai de casa?
- Estudantes: É.
- Professora: É. Ele foi na casa dele, né? Não foi lá na casa dele? Aí de repente ele volta novamente.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Mas não vou contar o filme todo aqui!
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Vamos observar aqui o que é a poesia parnasiana? O que que foi a poesia parnasiana? Gente! Tô falando com as paredes! Parei! Vai me responder! Vejam, quais são as características da poesia parnasiana?
- Vitor: Ah, sei lá!
- Professora: Aquela poesia certinha, a arte, tem a arte, as palavras difíceis, bem elaboradas, a questão da forma, não foi isso? Aí tá falando do (inaudível) um dos poetas parnasianos, considerado um dos melhores poetas da época. Que que é que nós vamos fazer? Escutando aquele cara declamar aquela poesia, de repente ele já começou a falar “Isso é merda. Isso é merda”. E cada vez mais ele aumentava o tom de voz. Aí depois pediu desculpas pro garçom, veio todo educadinho e aí ele começou a gritar, subiu na mesa e depois o que que ele faz com o poeta? Ele faz xixi nos poemas do cara! Ele era considerado um dos melhores poemas do mundo! Ele é uma pessoa irreverente, intepestivo, né? Não tem aquela parte que fala quando ele tá deitado numa pedra lá num rio, não tem um lugar cheio de flor que ele tá dormindo lá? Não sei se vocês acompanharam, vocês.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: É preciso que vocês acompanharam cada detalhe do filme! Vocês se dispersam conversando, perdem às vezes? Perdem às vezes, né? Aquele momento que ele tá deitado lá numa pedra, não tem hora pra acordar, não tem hora pra dormir, passa noites e noites bebendo e escrevendo os poemas, não é? Declamando. E tudo isso coloca a nossa personalidade, o nosso caráter (inaudível). Ele é o irreverente! Mas só que ele foi considerado um gênio da época. Todo mundo ficava assim de boca aberta com o que ele era capaz de fazer. Um menino de apenas dezesseis anos revolucionou o mundo.
- João: A história dos poemas.
- Professora: Esse caso, por exemplo, entre eles lá, ninguém sabe se isso realmente ouve, mas não ia perder a chance de escrever um livro desse. Foi um dos melhores livros também, um dos primeiros livros que alavancou a carreira de Leonardo Di Caprio. Isso que no filme o Leonardo Di Caprio é gay!
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Depois a gente volta! Vamos ver aqui, vamos ver: “Violões que choram”. Vamos lá! Aí você que leu o poema. Posso ler a, posso ler aqui?
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Então vamos ler! (A professora faz a leitura do poema anunciado) É um comportamento característico, depressivo. Que depois vocês vão ver como que ele vai

decaindo cada vez mais. A que ponto ele irá chegar? Vocês vão ver. Número um: “A linguagem bucolista caracteriza-se por ser vaga, fluida, imprecisa. Por isso, empregava-se substantivos abstratos e adjetivos. Destaque das duas primeiras estrofes do poema: a) Alguns substantivos e adjetivos responsáveis por essa fluidez”. Qual é a diferença entre. O que é substantivo? Vamos resgatar. Tiago! Não tem livro não tem nada! É a gente que tá conversando. Vamos resgatar o que nós vimos lá atrás. O que que é substantivo? (Pausa) Impossível né, segundo ano!

João: Me deu amnésia!

Professora: Não! É inaceitável a amnésia!

Neto: Dor na consciência.

Professora: São palavras? Vamos gente! Pelo amor de Deus! É arroz com feijão.

João: É que eu sou tímido, professora!

Professora: Não (risos). São tímidos (risos), engraçadinhos. Que são substantivos, gente! É fácil.

Cristian: São palavras!

Professora: São palavras que dão nome ou que denominam os seres! Né? Vocês são tímidos mesmo!

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)

Professora: Palavras como é que é? Carteira, parede.

João: Cadeira!

Professora: E isso tudo pra quê! Tá vendo, não adianta separar lá a Gramática da Literatura! E isso tudo pra gente achar substantivos e adjetivos que fazem a fluidez do poema! Na primeira estrofe, cadê? Anotando aí pra vocês aí. Quem tá com o livro aí? Junta com a menina aqui do lado. Tá com o livro? É a Luiza, ela tá aqui no meio. Vamos ver as duas primeiras estrofes! Vamos pegar os adjetivos responsáveis pela fluidez do poema. Façam a tarefa.

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)

(Toca a sirene. A professora encerra a aula e sai da sala)

Data: 03/10/2006.

Aula: Professora Bruna, 2a. série do Ensino Médio

(A professora faz a chamada)

Professora: Gente, oh, só retomando, só retomando a idéia lá do, do projeto, no mesmo dia, dia 26 foi que eu falei, Paola?

Paola: Foi.

Professora: Dia 26? No mesmo dia os outros grupos..., permaneçam aqueles mesmos grupos, já estejam com as idéias pré-elaboradas pra exposição desse trabalho, certo?

Paola: Certo.

Professora: A exposição é dia 9, tá, Paola?

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)

Professora: Então, gente, eu acho que nós podemos, eu acho que essa sala, Runa, eu acho que essa sala pode trabalhar...

Paola: Cala a boca.

Professora: Toda a exposição dessa sala pode ficar em cima daquele tema da Para Olimpíada, toda em cima daquele...

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)

Professora: Entenderam, gente? Entendeu aí? Ôh, Bruno! Vocês estão conversando demais! Ali oh, o tema da olimpíada. Os, o tema do projeto dessa sala tem que ficar em cima lá daquela, da... Para Olimpíada. Vocês têm que pensar na exposição... o que que vocês vão expor sobre a Para Olimpíada?

Bruno: Os jogos.

Professora: E aí? Não saiu nada até então aqui? Nenhuma idéia?

Paola: Tem que pesquisar...

- Professora: Se pesquisar, eu não sei se vão pesquisar, vocês já sabem o que é. Agora é preciso montar alguma coisa sobre isso.
(pausa)
- Professora: Pro dia 26 eu quero isso pronto, hein, ok? Agora, abram na página 298, onde nós paramos.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Então vamos à correção. Quem quer começar a ler?
- Júlia: Eu.
- Professora: Hello! Eu vou ter que pedir aos grupinhos pra se separarem, porque eu não vou conseguir falar aqui... A Camila...
(pausa)
- Professora: Pronto? Então vamos corrigir. Número 1, quem pode ler aí? Quem tá com o livro e quem pode ler? Lê, João.
- João: (João faz a leitura (inaudível))
- Professora: Aí nós, aí nós vimos, né, na, oh, Camila e companhia, nós vimos lá na, na aula passada, fizemos uma pequena, eh, separação entre os substantivos abstratos e os substantivos concretos, lembram? Só que, como é que eu sei, como é, qual é o macetezinho pra eu fazer essa separação aí, do substantivo abstrato para substantivo concreto?
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Oh, memórias póstumas de Bruno e companhia, né? Pronto, Bruno? Agora vamos combinar a lista com cuidado, ah?
- Estudantes: Antônio.
- Professora: Eu quero saber qual é a diferença entre o substantivo abstrato e o substantivo concreto.
- Antônio: O substantivo abstrato é aquele que você não pode tocar, não pode ver. O substantivo concreto é aquele que você pode pegar, é o contrário.
- Professora: E o macetinho que nós falamos aqui?
- Antônio: Sei lá.
- Professora: Lembra que eu perguntei pra vocês “qual é a cara (Inaudível)”?
- Jennifer: Que cara?
- Professora: É o desenhinho na mente.
- Paulo: A cara da alegria.
- Professora: É, da alegria, né, não tem, né? Aí quando eu peço: qual que é a carinha da maçã?
- Jennifer: Vermelhinha...
- Professora: Aí você tem, verdinha, vermelhinha, com folhinha, né, isso é concreto. Eu posso visualizar o elemento, né? Eu tenho o desenho, mas o abstrato eu não consigo ter esse desenho, né? E a linguagem simbolista é carregada de substantivos... concretos ou abstratos?
- Estudantes: Concretos.
- Estudantes: Abstratos.
- Professora: O simbolismo é concreto?
- Estudantes: Não.
- Professora: É tão concreto, né?
- Estudantes: Não.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: O realismo é mais concreto, né? Agora o simbolismo é carregado de abstração, né?
- Zênia: Por quê?
- Professora: Olha a idéia, olha, olha aí os temas do simbolismo: loucura...
- Zênia: Verdade.
- Professora: ...sonho, a morte... Tá vendo como que tudo isso é abstrato? É fácil de explicar o sonho?
- Paulo: Não.
- Professora: A loucura? As questões da mente, os sentimentos, da decadência, da depressão, da morbidez, né? Olha aí, por que isso aí? Essas são as características básicas do simbolismo, né? E aí vem: ele pede pra você tirar substantivos e adjetivos responsáveis pela fluidez do poema. O que que vocês acharam aí, substantivos, vamos, primeiro

- vamos os substantivos.
(pausa)
- Professora: Quais foram... a Brenda tá com o material fechado, Marla também, Carla também, Gisele também, assim eu tô falando sozinha. Acorda, Runa, qual é a resposta?
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Runa: Não sei.
- Professora: Quem fez esse exercício?
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Por que vocês não fizeram?
- Paulo: Não tem livro.
- Professora: Ok. Peguem aí, eu vou, eu vou...
- Jennifer: Professora?
- Professora: Não tem 'professora'.
- Júlia: Eu emprestei o livro para a Nelma.
- Professora: Ah tá, agora você vai ter que se virar em duas. Não coloca a culpa na Nelma..., não é?
- Paulo: Professora?
- Professora: Não, não vamos refazer esse exercício. Peguem aí, 294, se virem, se virem, na hora que eu for olhar o exercício eu quero tudo pronto. Vocês não estão levando a aula a sério, de novo! Vocês estão, vocês começaram a subir na escala, lembram que no terceiro bimestre vocês melhoraram? Agora vocês estão fazendo exatamente o que vocês fizeram antes do, no primeiro bimestre.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Gente, 299. Além das características observadas no texto, e nem chora porque agora vocês vão fazer o exercício, outras merecem destaque.
- Antônio: Ih, olha, Ave-maria!
(Toca a sirene. A professora despede-se, afirmando que, na aula seguinte, queria os exercícios respondidos).

Data: 17/10/2005.

Aula: Professora Bruna, 2a. série do Ensino Médio

- (A professora chega na sala, cumprimenta às/aos estudantes e faz a chamada)
- Professora: Abram o livro na página 49. Vocês lembram do simbolismo? Cruz e Souza é o nosso representante do simbolismo que eu já falei pra vocês que está aí no vestibular da Federal deste ano, né?
- Paulo: Professora, vestibular é difícil, imagina, por exemplo, Vestibular de Português.
- Professora: É Letras.
- Paulo: Letras?
- Jennifer: É Letras, burro.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Bom, vamos pra leitura: "O ser que é ser e que jamais vacila / Nas guerras imortais entra sem susto, / Leva consigo esse brasão augusto / Do grande amor, da nobre fê tranqüila". Quem que é o "brasão augusto" do catolicismo? Quem que é o representante maior do catolicismo? Quem que é o Deus do catolicismo?
(pausa)
- Professora: Quem que é o Deus de vocês, do catolicismo?
- Jennifer: Uai, Deus.
- Professora: É, ahã, mas ele tem nome específico.
- Jennifer: Deus.
- Professora: Tá, ele é Deus, mas como é o nome dele? Ele veio nos salvar, né?
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Eu tinha imaginado que era a santíssima trindade, né?
- Bruna: Eu não.

- Professora: Jesus não é Deus?
- Jennifer: Eu não sabia.
- Estudantes: Não.
- Professora: Não sabia não, ôh!
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Jennifer: Deus é só um.
- Professora: Não existe uma trindade no catolicismo?
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Eu não pensava assim, não.
- Jennifer: Uai, por quê?
- Professora: Eu não achava que vocês não pensavam assim.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: A Igreja Católica tem a Santíssima Trindade, os três vêm juntos. Como é que pode ser feito aí um segundo Deus?
- Jennifer: Eu não aprendi isso da Santíssima Trindade.
- Professora: Não é? Pai, Filho e Espírito Santo. Três em um.
- Paulo: Três em um.
- Professora: Isso é no catolicismo. Essa parte vocês não aprenderam.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Pessoal, voltando aqui na nossa correção. Substantivo, eh, como que Cruz e Souza, aqui, ele vai, na poesia dele, porque o simbolismo tem essa coisa..., psiu, volta pra cá. O simbolismo tem essa coisa da transcendência, da religião, do místico, não só no catolicismo, como para o lado do ocultismo. Aqui tem várias referências, não é? E Cruz e Souza, que era católico, ele tinha direito de fazer um poema, eh, abordando esse tema aí. Desejo de transcendência e integração cósmica. Agora, eu quero outra pessoa pra ler.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Runa, que já tá com o livro no gatilho.
- Paola: Ah, puxa-saco.
- Runa: (A aluna faz a leitura do texto)
- Professora: Eh, ele deixa totalmente essas questões materiais de lado. Ele vai se preocupar com as questões..., as questões? Es-pi-ri-tuais, da alma, né? O cósmico.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Vamos, Samantha, acabou a..., a paciência chegou ao limite.
- Bruno: Ôh, tá fechado.
- Professora: E a Camila também.
- Camila: Eu?
- Professora: É.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Vamos, vamos, Samantha. Você, que tá aí do lado. Vamos, Samantha, muda de lugar. Procura outro lugar, assim, separado.
- Bruno: Está acabando a brincadeira.
- Professora: Voltando... Olha aí um exemplo de outro poema do Cruz e Souza, falando dessa, a respeito da transferência e dessa integração cósmica. “Para as Estrelas de cristais gelados / As ânsias e os desejos vão subindo, / Galgando azuis e siderais noivados / De nuvens brancas a amplidão vestindo...”. Trata aqui da questão da consciência e subconsciência e da loucura. Agora sim, outra pessoa pra ler.
- Paola: Eu!
- Professora: Vai Paola.
- Paola: (A aluna lê. É um texto teórico sobre o simbolismo).
- Professora: Aí vai ter um poema aqui, “Ismália”, que esse mais à frente nós vamos ver, eh, vê-lo completinho, lá na frente, aqui é só uma palhinha pra vocês da questão da loucura. “Quando Ismália enlouqueceu, / Pôs-se na torre a sonhar... / Viu uma lua no céu, / Viu outra lua no mar”. Atenção para a lua aí, aqui, a abordagem, né, Zênia? Agora a atração pela morte, elemento decadente da posição humana, outra característica do simbolismo.

- Bruno: Professora, quem vai ler agora?
- Professora: Agora o Wellington. Ah..., Vai, Wellington!
- Wellington: (O aluno continua a leitura de um trecho teórico sobre o simbolismo).
- Professora: Lembra aquele texto da Noites da Taverna? Essas questões macabras, do noturno, né, essas questões...
- Bruno: (Inaudível).
- Professora: Agora nós vamos lá pro simbolismo em Portugal. Um dos representantes do simbolismo em Portugal é Camilo Peçanha, e ele aborda mais a questão do cosmo. Vamos ver como é que é isso aí. Quem pode? O Wellington leu tão pouco. Vai lá.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Wellington: Aonde que é, professora?
- Professora: Camilo Peçanha. Vai lá.
- Wellington: (O aluno lê um texto teórico sobre vida e obra de Camilo Peçanha).
- Professora: Então vamos ver que a poesia dele tem essas características, e o simbolismo de modo geral tem essas características. A musicalidade, lembram quando eu falei pra vocês sobre a música? Qual a conclusão que nós chegamos aqui? Que a, que a música, o que que ela faz com a nossa alma, né? Ela tem essa questão da transferência, mesmo que eu não, não saiba a letra, né, alguma coisa se mexe, a música mexe com, com o nosso comportamento, com o nosso sentimento. A gente chora, a gente sorri, as lembranças, né, aparecem, e aí o poeta, o poeta sempre vai tentando colocar na poesia a musicalidade, que vai aparecer através do, do ritmo da poesia, da repetição de sons das letras, né, lembram, né? Ele vai colocar musicalidade pra dar essa idéia de? Transcendência, né? De elevação. Que mais que acontece? Eh, elipse, sinestesia, o que que é a sinestesia que eu falei pra vocês que não poderia esquecer?
- Bruno: Ah?
- Professora: O que é a sinestesia? Nós falamos demais sobre isso aqui. Sinestesia.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Vocês estão precisando de mim no quarto bimestre, eu tenho certeza disso, né? A grande maioria está. Vamos por uma ré aí que vocês estão precisando.
(pausa)
- Professora: O que que é sinestesia?
- Júlia: Anestesia.
(risos das/os estudantes)
- Professora: Anestesia?
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Professora: Quais são os sentidos?
- Deise: Falar, ouvir...
- Professora: Falar é um sentido? É um dos cinco sentidos?
- Estudantes: Paladar, fala, audição, visão, tato.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Professora: Sinestesia é o cruzamento de sentidos, fala, audição... para expressar uma... emoção.
(As/os estudantes e a professora falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Professora: Pronto, já fechamos a página 32.
- Bruno: Sinestesia é o que mesmo?
- Professora: A mistura dos sentidos... para a... pra?
- Estudantes: Expressar.
- Professora: O quê?
- Estudantes: Emoção.
- Professora: Emoção. Os textos do simbolismo estão carregados de...?
- Paola: Sinestesia.
- Zênia: O que que é sinestesia?
- Júlia: Eu não sei.
- Professora: Aí vem a outra característica. Lê, Tatiana.
(a aluna lê baixo – trata-se de um texto teórico)
- Professora: A linguagem é de metáforas, símbolos, o nome já diz, é simbólica, ambígua.

- Tatiana: O que que é ambigüidade?
- Professora: Ah? O que é ambigüidade, o que que é ter uma idéia ambígua? Bruno.
- Bruno: Bêbado?
- Professora: O que que é uma idéia ambígua? Jennifer, o que que é uma coisa ambígua?
- Jennifer: Bígua?
- Professora: Não tem nada a ver com ‘bígua’. É duplo sentido.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo – inaudível)
- Professora: A interpretação vai depender do estado da alma, de quem lê, do momento, né? Tudo é uma questão de relatividade.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo - inaudível)
- Professora: Outra característica que nós temos aqui? Outra característica (Inaudível). Vamos ler aí o poema (inaudível). Começa a ... Marla.
- Marla: (A aluna faz a leitura do poema)
- Professora: Pronto, Bruno, explica aí...
- Bruno: Calma aí, professora.
- Professora: A primeira parte do poema. Como é que está a alma...
- Bruno: Doente.
- Professora: ... desse poeta?
- Bruno: Doente.
- Professora: Doente.
- Paola: Coitado.
- Professora: Triste, melancólica, depressiva. “Sinto um vago receio prematuro. / Vou a medo na aresta do futuro, / Embebido em saudades...”. Como é que tá o presente dele? Como é que tá a alma dele no presente?
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo - inaudível)
- Professora: Ele está muito doente, com a alma em chagas, pensando no futuro... o que que vai, que vai estar acontecendo lá no futuro? Olha o último verso do poema.
- Paulo: Ele tá falando que ele vai ter saudade do presente...
- Professora: No caso ele está com a alma no presente, pensando no futuro, onde ele estará com saudades do presente.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo - inaudível)
- Professora: Quem leu, entendeu mais ou menos? Quem não leu e não prestou atenção?
- Bruno: O quê?
- Professora: Se eu perguntar pra Zênia, explica pra mim a primeira estrofe, Zênia...
- Carla: Tadinha, ela tá quietinha, professora.
- Professora: Zênia não, é você.
- Carla: Carla.
- Professora: Carla.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo - inaudível)
- Professora: Sem chance, Bruno. Você está parecendo as crianças da quinta série.
- Professora: Eu vou começar a perder a minha paciência, e aí... Sem chance. Eu não estou tendo retorno, eu não estou tendo participação, eu estou me sentindo só.
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo - inaudível)
- Professora: Trinta alunos e estou me sentindo só.
(Toca a sirene. A professora junta seus materiais e sai da sala).

Data: 24/10/2005.

Aula: Professora Bruna, 2a. série do Ensino Médio

- (A professora chega na sala, cumprimenta às/aos estudantes e anuncia que fará a chamada. A chamada é realizada)
- Professora: Então, gente, nós vimos que a oração tem uns “termos”. Termos essenciais, termos integrantes e termos acessórios. Nós só estamos falando até agora de termos essenciais.

- Quais são os dois termos essenciais? (Pausa) Quais são os dois termos essenciais?
- Júlia: Sujeito.
- Professora: Sujeito e...
- Bruno: Predicado.
- Professora: Predicado. Nós vimos os tipos de sujeito: simples...
- Bruno: Composto.
- Professora: Composto, inexistente, implícito ou oculto e indeterminado. Simples. Nós vimos que o predicado pode ser: nominal, verbal ou verbo-nominal. E dentro do predicado nós estudamos o verbo, que é a primeira coisa que eu cobro, eu tenho verbos significativos e verbos de...
- Estudantes: Ligação.
- Professora: Os de ligação são divididos em transitivos...
- Zênia: Intransitivos.
- Professora: Intransitivos. Tá vendo tudo que nós vimos até agora só sobre sujeito e...
- Estudantes: Predicado.
- Professora: Agora nós vamos voltar lá no sujeito e vamos ver que nós vamos ter o sujeito e voz do verbo. Lá atrás, quando a gente tava vendo sobre o substantivo, nós vimos um, um... por cima, a agente da passiva, vocês lembram disso? Agora nós vamos retornar e dar uma aprofundadinha nisso. Então sujeito e voz do verbo.
(A professora passa no quadro-giz anotações teóricas sobre o tópico da aula).
(pausa)
- Professora: Vamos Felipe! Não tá copiando não? E, mas vô te falar, viu?
(pausa)
- Professora: Terminaram de copiar?
(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)
- Professora: Oh, meu Deus! Vai lá terminar.
(pausa)
- Professora: Agora nós vamos relacionar o sujeito com a ação do verbo. Obviamente que estão interligados já que o verbo tá no predicado, né? Em relação à voz do verbo você vê que pode aparecer de três maneiras: ou o sujeito é agente ou ele é paciente ou ele é agente e paciente ao mesmo tempo. Quando o sujeito é agente nós vamos chamar isso de voz ativa, porque ele vai agir, porque ele vai fazer, né? Ele é que vai executar a ação: “O menino quebrou o copo”, quem quebrou o copo?
- Estudantes: O menino.
- Professora: Quem é que está praticando essa ação de quebrar o copo aqui?
- Pedro: O menino.
- Professora: O menino. O menino é o sujeito. Então ele está praticando essa ação expressa pelo verbo “quebrar”. Então é um sujeito agente que faz, que executa, então eu vou chamar ele de voz? Ativa, né? Quem tá na ativa é que tá executando. Sujeito paciente eu vou chamar de voz?
- Marcelo: Passiva.
- Professora: Passiva, né? Aquele que recebe a ação expressa pelo verbo, vai sofrer essa ação, né? Olha na mesma frase “O copo é quebrado pelo menino”, quem foi quebrado pelo menino?
- Priscila: O copo.
- Professora: O copo passa a ser o que aqui? O sujeito não é? Olha aí. E quem é que recebeu essa ação, né? O sujeito paciente sofre a ação, né? Esse copo foi quebrado pelo menino. Apesar de ele aqui que quebra, não é? É esse aqui que é?
- Estudantes: É.
(Pausa)
- Professora: É um sujeito paciente, sujeito passivo. O sujeito recebe a ação, ele não executa, diferente de lá. Olha quando a gente vai ver, o que que eu tenho aqui? Eu tenho uma locução verbal, eu tenho um verbo auxiliar e eu tenho o que aqui ó, uma? Preposição, né? Então é o contrário. Quando tá ativo, voz ativa, o sujeito está na voz ativa. O outro sujeito recebe, então o sujeito tá na voz? Passiva. Ficou claro isso aqui? Deu pra

entender tudo? Claríssimo? Aí nós vamos ver agora o que que significa sujeito agir e receber ao mesmo tempo. Nós vamos chamar isso de voz reflexiva, né? Eu vou colocar isso aqui. Quando é agente e paciente ao mesmo tempo, né?

(pausa)

Professora: Então porque que eu dou a isso aqui o nome de reflexiva? Lembra quando eu já falei pra vocês quando vocês olham no espelho o que que vocês vêem lá?

(Conversa entre as/os estudantes)

Professora: Você mesmo não é isso? Olha lá não tem um jeito de eu chegar lá no espelho, é o Carlos que chega no espelho e vê o Gianechini, não tem jeito, né? Ele vai ver ele mesmo, né? Igual o João também, não tem jeito de chegar lá e ver o Eddy Murphy. Vai ver o João, não é assim? Por isso que é assim, você vê o seu... reflexo. Volta pra você mesmo, não é isso? Então é quando o sujeito pratica, executa e sofre a ação expressa pelo verbo: “O menino feriu-se”, quem “feriu-se”?

Estudantes: O menino!

Professora: O menino. Então ele tava fazendo arte e feriu-se. Feriu quem?

Camila: Ele mesmo.

Professora: Ele mesmo. Então uma ação praticada e recebida pelo próprio. Isso é a mesma coisa de você falar do espelho. Você chega lá e é você vendo você mesmo, né? Um olhando pro outro lá. “A garota pintou-se rapidamente”, quem “pintou-se rapidamente”? A garota. Então ela teve o ato de pintar, né? Uma ação. Quem é que recebeu essa pintura? A própria. Por isso que ela age e sofre. Agente e paciente. Quando é agente e paciente eu chamo isso de voz... reflexiva, porque ela reflete ela mesma, a única. Tá claro isso?

Estudantes: Está.

Professora: Beleza, então nós vamos passar pra frente. Claríssimo ou não? Depois de vozes aí, nós encerramos tudo sobre os termos essenciais. Eh..., sujeito e predicado. Pra essa questão de..., da voz aí, do sujeito, nós vamos praticar fazendo exercícios.

Paola: Vai ter recuperação?

Professora: Vai, vai ter recuperação. Vocês não estudam e na recuperação nós vamos ver, vamos, vamos cobrar, texto dissertativo. Nós treinamos bem isso, né? mais todas as classes gramaticais, as dez, mais sujeito e predicado e mais as vozes do sujeito.

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)

Professora: Pouca coisa, hein?

Camila: Ahã.

Professora: Tem recuperação especial. Vocês não estudam, né? Por isso que eu falo quase todo ano. Tem gente que prefere fazer tudo de uma vez só, cada um (Inaudível).

(As/os estudantes falam ao mesmo tempo)

Professora: Agora, copiem os exercícios que eu vou ditar: Identifique o sujeito e informe se ele é agente ou paciente.

Paola: Se ele é o que, professora?

Professora: Agente ou paciente. Em seguida, transforme, transforme em voz ativa ou passiva.

(pausa)

Professora: Transforme em voz ativa ou passiva as frases. Ficou claro? Posso?

Bruno: Pode.

Professora: “O restaurante foi interditado pelos fiscais”. (pausa) “O restaurante foi interditado pelos fiscais”. “B” (pausa) “b) Vanda era bem tratada pela mãe adotiva” (pausa) “Vanda era bem tratada pela mãe adotiva”. (pausa) Repetindo: “Vanda era bem tratada pela mãe adotiva”. “C) Mulheres desempregadas batiam panelas vazias” (pausa) “batiam panelas vazias”. D) e última: “Metalúrgicos declaram greve”.

Paulo: Declaram?

Professora: Declaram, com “M”. Então vamos aí, dois minutos pra fazer.

(Toca a sirene, a professora despede-se das/os estudantes e sai da sala)

Data: 01/12/2006.