

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS – LINGÜÍSTICA APLICADA

**O SUJEITO DOCENTE E SUA IDENTIDADE DE GÊNERO:
UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DE PROFESSORES(AS)
DE SÉRIES INICIAIS**

Raymundo da Costa Olioni

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras da
Universidade Católica de Pelotas (UCPel) como requisito
parcial à obtenção do título de mestre em Letras
Área de concentração: Texto, Discurso e Prática Social

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Susana Bornéo Funck

Pelotas

2004

DEDICATÓRIA

À minha pequena “grande” família, pelo incentivo, pela compreensão do momento, pelas angústias e alegrias partilhadas, pelas palavras de estímulo, dedico esta conquista, com a certeza de mais uma etapa cumprida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à *Capes* pela bolsa de estudo concedida a mim, o que me possibilitou a realização desta pesquisa.

Agradeço à Susana Bornéo Funck, minha orientadora, que esteve presente durante todo o processo da pesquisa, tendo acreditado no meu potencial e estimulado a minha produção, sempre com contribuições valiosas e crítica acurada.

Agradecimento especial aos professores e às professoras que se dispuseram a participar da pesquisa como informantes, tendo colaborado de maneira significativa para o trabalho. Sem sua confiança em mim e a disponibilidade para me atenderem e falarem sobre sua prática, esta pesquisa seria inviável.

Agradeço à professora Carmen Lúcia Matzenauer, coordenadora do curso, pelo apoio em toda a caminhada do Mestrado, sempre solícita, pronta a uma palavra de carinho e de estímulo.

Agradeço a todos os professores e a todas as professoras do Mestrado, que me fizeram crescer frente aos desafios que propunham, contribuindo expressivamente para o meu caminhar.

Agradeço a todos os amigos e a todas as amigas que acompanharam o processo e me acompanham sempre, e, em especial, à Luciene Bassols Brolara (Duda) e à Letícia Mena Alves pela amizade firmada.

RESUMO

A pesquisa identifica e analisa as representações de gênero de três professores e de três professoras que lecionam para crianças em séries iniciais do ensino fundamental. Ao focalizar o discurso docente, verifica-se de que modo o/a professor(a) auxilia na construção da identidade de gênero de seus/suas discentes, ao reproduzir, por meio da linguagem, sentidos que reiteram a hegemonia e/ou provocam ruptura dos estereótipos naturalizados da masculinidade e da feminilidade hegemônicos.

Para a execução do trabalho, é utilizado referencial sedimentado nos estudos de gênero e das identidades sociais segundo teóricos do pós-modernismo, bem como estudos envolvendo docentes e alunos(as) em interação em sala de aula.

O *corpus* consiste em análise de entrevistas gravadas em áudio e transcritas, observação e registro de aulas por meio de notas de campo do pesquisador, além de pesquisa com foco no grupo, sendo informantes os/as professores(as) referidos(as).

A análise dos dados tem como suporte teórico a *Análise Crítica do Discurso* (ACD), teoria que focaliza as estratégias discursivas que legitimam o controle, naturalizando a exclusão e a hierarquia do poder.

A ACD – teoria que avalia o texto, a prática discursiva e a prática sociocultural – é empregada, nesta pesquisa, para constatar a importância do discurso pedagógico e, por extensão, do papel docente na disseminação das ideologias e/ou na transformação das práticas sociais, especificamente no que concerne às questões de gênero.

Palavras-chave: docentes – gênero – identidades sociais – pós-modernismo – interação em sala de aula – hegemonia – Análise Crítica do Discurso

ABSTRACT

This paper identifies and analyses the gender representations of six teachers – three men and three women – who work with children. The researcher investigates how these teachers contribute to build their students' gender identity, by reiterating, through discourse, hegemonic meanings or by trying to break hegemonic masculinity and femininity.

The research utilizes theories from post-modernism, such as gender studies, social identities and studies based on classroom interaction between teachers and students.

The data was obtained through several procedures: recorded interviews – and their transcriptions –, class observations with notes by the researcher and focus group discussion with the teachers.

The study uses *Critical Discourse Analysis*, which considers discourse strategies for legitimating control and power. This kind of analysis has three levels – textual analysis, discourse practice and social practice. This study, therefore, deals with educational discourse, focusing on how language can contribute to domination and, on the other hand, how it can contribute to social change.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
1.1 Pós-modernismo e pós-estruturalismo.....	13
1.1.1 O pós-modernismo.....	13
1.1.2 O pós-estruturalismo.....	15
1.2 O descentramento do sujeito.....	16
1.3 As questões de gênero.....	18
1.4 A construção social da masculinidade e da feminilidade.....	22
1.5 As identidades fragmentadas e a instituição escolar.....	25
1.6 As representações dos sujeitos.....	27
1.7 O gênero do(a) professor(a).....	28
1.8 Gênero e currículo.....	30
2 A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO.....	34
2.1 A ACD como projeto.....	34
2.2 A “Teoria da Linguagem” segundo a ACD.....	36
2.3 Norman Fairclough e a ACD.....	38
2.3.1 O discurso.....	38
2.3.2 O modelo tridimensional do discurso.....	39
2.3.3 Discurso com otexto.....	40
2.3.4 A prática discursiva.....	42
2.3.5 Discurso como prática social.....	43
2.3.5.1 Ideologia.....	43
2.3.5.2 Hegemonia.....	45
2.3.6 Uma abordagem crítica da ACD.....	46
2.3.7 Discurso e mudança social.....	49
2.3.8 Uma categoria para análise: a modalidade.....	50
2.4 A representação dos atores sociais.....	51
2.4.1 A exclusão.....	52
2.4.1.1 A supressão.....	52
2.4.1.2 O “colocar em segundo plano”.....	53
2.4.2 A inclusão.....	53
2.4.2.1 Os papéis atribuídos: a agência.....	53
2.4.2.2 A indeterminação.....	54
2.4.2.3 A diferenciação.....	55
2.4.2.4 A nomeação e a categorização.....	56
2.4.2.5 A personalização e a impersonalização.....	57
3 METODOLOGIA.....	58
3.1 A pesquisa etnográfica: considerações.....	58
3.2 A microanálise etnográfica.....	60
3.3 O processo de pesquisa.....	62
3.3.1 A primeira fase da coleta de dados.....	62

3.3.2 A segunda fase da coleta de dados.....	63
3.3.3 A terceira fase da coleta de dados.....	65
3.4 Os informantes.....	65
3.5 Síntese.....	67
4 A ANÁLISE DOS DADOS.....	68
4.1 A análise individual.....	68
4.1.1 Professor Antônio.....	68
4.1.1.1 <i>Qual é o problema?</i>	69
4.1.1.2 <i>Os meninos também não choram?</i>	71
4.1.1.3 <i>Só se forma uma nova sociedade através da educação</i>	74
4.1.2 Professor Bernardo.....	75
4.1.2.1 <i>Existe um preconceito até quanto à masculinidade do cara</i>	76
4.1.2.2 <i>Vinha todo mundo ver o que era, quem é que era aquele ET, e conversar</i>	79
4.1.2.3 <i>Eu acho que o professor é um orientador</i>	80
4.1.3 Professora Débora.....	82
4.1.3.1 <i>Os pais são muito machistas, e as mães se submetem, aceitam</i>	83
4.1.3.2 <i>Ela saiu do castelo, ela não casou, ela não foi procurar um príncipe</i>	88
4.1.3.3 <i>As mulheres têm o direito de fazer coisas iguais aos homens</i>	91
4.1.4 Professor Eduardo.....	93
4.1.4.1 <i>Tem alguma coisa aí, né?</i>	94
4.1.4.2 <i>Existe também falta da presença masculina em séries iniciais</i>	95
4.1.4.3 <i>Há alguns guris que dizem que lavar roupa não</i>	97
4.2 A análise comparativa.....	100
4.2.1 O (pré)conceito.....	102
4.2.2 Extensões da docência.....	105
4.2.3 Tio ou professor? Tia ou professora?.....	108
4.2.4 Coisas de menino e coisas de menina.....	110
4.2.4.1 Um pouco da história.....	111
4.2.4.2 Os papéis determinados.....	112
4.2.5 O currículo.....	114
CONCLUSÃO.....	117
BIBLIOGRAFIA.....	124
ANEXOS.....	127
Anexo A.....	128
Anexo B.....	133
Anexo C.....	157

INTRODUÇÃO

Explicar sobre o processo de pesquisa exige, num primeiro momento, uma retomada da minha prática como professor de Língua Portuguesa e das minhas leituras sobre gênero, a fim de contextualizar o foco de interesse da pesquisa: as representações de gênero de professores e de professoras de séries iniciais do ensino fundamental e a influência destes na formação das identidades discentes.

Atuo, desde 1990, como professor em sala de aula, lecionando para alunos do ensino fundamental e do ensino médio, e sempre me pareceu imprescindível o papel social do professor, à medida que o docente, por meio da interação com seus discentes, tem a possibilidade de intervir na construção do conhecimento destes – conhecimento que não se restringe a um conteúdo programático dentro do paradigma da modernidade, mas que transcende as fronteiras do conhecimento formal para auxiliar na construção das identidades dos sujeitos envolvidos no processo.

Então, já que a escola se constitui como um dos espaços propícios para a construção das identidades sociais, e o professor é um dos sujeitos que pertencem a esse espaço, é relevante a consciência crítica deste frente à sua atuação como mediador do processo que também propicia aos alunos a sua constituição como sujeitos.

Assim, na interação em sala de aula desses atores sociais – professor e alunos –, evidencia-se a relevância da linguagem, manifestada no discurso, na construção identitária do indivíduo. Em outras palavras, é importante saber como nós, seres humanos, – (in)dependente de sexo, gênero, raça, etnia, nacionalidade, idade, profissão, classe social – aprendemos a nos constituir no mundo por meio de nossa interação com o Outro a partir da cultura que nos tangencia e que tem implicações em nossas vidas.

Um dos aspectos que sempre me seduziu nesse processo de construção da identidade foi a questão do gênero, ou seja, como nós, homens e mulheres, somos constantemente direcionados na vida social. Na maioria das vezes, inconscientes disso, exercemos certas atitudes, comportamentos, formas de pensar e agir que corroboram uma única forma de ser do masculino ou do feminino – aquela imposta pela masculinidade hegemônica –, mascarando-se, apagando-se a pluralidade das masculinidades e das feminilidades.

Estudar tal questão, então, me pareceu fascinante, visto que, em todos os ambientes em que há convívio entre seres humanos, a questão do gênero está presente, pois revelada

explícita ou implicitamente pelo discurso, pelo modo de vestir, pelos gestos, pelas formas de ser de alienação e condicionamento ou de rebeldia e contestação; enfim, pelo silenciamento ou pela *overdose* de exposição.

Agregando a importância do papel do professor, por meio do discurso em sala de aula, ao da identidade social de gênero para a constituição do indivíduo, defini as séries iniciais do ensino fundamental como o espaço para a pesquisa. Tal escolha ocorreu por serem as séries iniciais o primeiro contato da criança com outro meio – externo à família –, em que esta se depara com o diferente de si. O professor, que convive quatro horas por dia com essa criança em sala de aula durante um ano letivo, é o mediador nesse espaço de diferenças; seu discurso auxilia a (des)construir conceitos naturalizados, os quais passam a constituir tais indivíduos.

A pesquisa, neste contexto, revela a necessidade premente de serem analisadas as questões referentes a gênero na instituição escolar, visto ser esta um mecanismo de (re)produção de significados previamente elaborados e naturalizados num sistema hegemônico historicamente construído.

Pretendo verificar quais são as representações de gênero adotadas pelos informantes e constatar de que modo o professor lida em sala de aula com questões pertinentes a gênero, ao contribuir para que a norma hegemônica seja reforçada ou sinalizar a ruptura com o naturalizado. Viso também à identificação de como acontece, na interação entre docente e discentes, a recepção discente aos conceitos do professor sobre gênero. Enfim, objetivo refletir sobre o papel social do professor como reproduzidor de significados socioculturalmente construídos ou como agente de produção de novos significados na construção da identidade de gênero de seus alunos.

A hipótese norteadora do trabalho foi a de que os professores tendem a reproduzir os significados culturalmente construídos e naturalizados, ratificando a norma hegemônica; dessa forma, intervêm na formação de identidade de gênero discente ao reiterarem os padrões da hegemonia. Provavelmente, os professores também ignorem o material sobre gênero contemplado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)* na categoria de temas transversais, pelo desconhecimento de tal material e/ou pela não aplicação efetiva do mesmo em suas aulas.

O trabalho foi estruturado em capítulos organizados por tópicos. O primeiro capítulo remete ao *referencial teórico* utilizado por mim para sedimentar o estudo, sendo dividido em itens que comportam os principais aspectos relativos à teoria que usei. Nele, discuto que nós, indivíduos do século XXI, estamos num período histórico denominado pós-modernidade, sendo as identidades humanas vistas pelos teóricos do pós-modernismo como fragmentadas,

divididas, cindidas, numa perspectiva de descentramento do sujeito e da identidade. Utilizei como referentes Michael Peters, Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva.

Ainda no capítulo 1, abordo a teoria do gênero, baseado em estudos de autores como Pierre Bourdieu e Miguel Vale de Almeida, para discutir a masculinidade hegemônica, além de teóricas feministas como Jane Flax e Judith Butler que estudam as representações de gênero na pós-modernidade. Também faço referências a Guacira Lopes Louro e a Luiz Paulo da Moita Lopes para abordar, respectivamente, as questões concernentes ao gênero da docência e estudos envolvendo docentes e alunos em interação na sala de aula.

O capítulo 2 contém o referencial da *Análise Crítica do Discurso (ACD)*, teoria que se propõe a descrever, analisar e interpretar estruturas de poder e dominação bem como os efeitos produzidos por estas, além de objetivar a produção de mudanças nas práticas discursivas e nas estruturas de poder que apóiam tais práticas. Essa teoria analisa de que modo o discurso reproduz a prática hegemônica, concentrando-se nas estratégias utilizadas pela hegemonia para manter o naturalizado, disseminando-o e, assim, legitimar o controle e estabelecer relações de desigualdade e exclusão.

Com base nos estudos do analista crítico do discurso Norman Fairclough, focalizo o discurso pedagógico em um quadro tridimensional formado por *texto, prática discursiva e prática sociocultural*, para verificar o papel do discurso no estabelecimento das representações de gênero dos atores sociais – professores e alunos. Também serão utilizadas, para fins de análise, as categorias de representação dos atores sociais segundo a teoria de Theo van Leeuwen.

A *metodologia* é o foco do terceiro capítulo, que se refere ao processo de coleta de dados com os professores e as professoras que participam como informantes do processo de pesquisa. Optei pela pesquisa de cunho etnográfico, baseado nos estudos de Frederick Erickson, Martin Bauer e Carmen Lúcia G. de Mattos.

Os informantes – três professores e três professoras de séries iniciais do ensino fundamental – são focalizados por meio de diversos instrumentos de coleta de dados: preenchimento de questionário com questões abertas, entrevistas gravadas em áudio, observação de aulas e pesquisa com foco no grupo. A utilização de instrumentos vários possibilita um acervo maior de informações para o processamento da análise.

O quarto capítulo remete à *análise dos dados* com base nos diferentes instrumentos de coleta. Três professores e uma professora têm seus discursos analisados separadamente a partir de referencial teórico sedimentado na *Análise Crítica do Discurso (ACD)*. Discuto, entre outros tópicos, os conceitos estereotipados de masculinidade e feminilidade segundo a

hegemonia; a mistura de identidades – identidade sexual, identidade de gênero e identidade profissional – tanto no discurso docente como no discente; as flutuações dos docentes que se posicionam ora em práticas discursivas que partilham de um discurso não-hegemônico – e, portanto, de mudança –, ora em práticas discursivas condizentes com um discurso hegemônico – e, por isso, conservador, tradicional, imposto; a reprodução dos papéis estereotipados de masculinidade e feminilidade, conforme a hegemonia, em situações de sala de aula; as representações de gênero do docente e dos discentes, e como isso repercute na interação professor/alunos.

Ainda concernente ao capítulo quatro, é realizada uma análise comparativa, sendo seu conteúdo referente às relações estabelecidas entre os discursos dos seis informantes da pesquisa no que tange às suas representações de gênero. Além dos quatro informantes analisados individualmente na primeira parte, mais duas professoras têm seu discurso abordado no capítulo, a fim de haver a comparação e o confronto entre os discursos docentes e as implicações destes na vida escolar dos professores como elementos fundamentais para a co-construção das identidades de seus discentes. Pontos convergentes e divergentes dos discursos são abordados para ver como homens e mulheres constituídos e formadores por/de representações de gênero interferem nas representações discentes.

A *conclusão* retoma os objetivos e hipóteses da pesquisa, reavaliando-os a partir das análises realizadas. São também mencionadas propostas de mudança discursiva por meio de uma educação lingüística e do desenvolvimento da *Consciência Lingüística Crítica*.

Por fim, os *anexos* contêm parte do material coletado. O anexo **A** apresenta o questionário distribuído aos docentes sobre questões referentes à sua prática em sala de aula e um roteiro para as entrevistas com os docentes. O anexo **B** apresenta fragmentos das entrevistas feitas com os docentes (especificamente as partes sobre gênero), gravadas em áudio e transcritas segundo a variedade lingüística do português brasileiro falada no sul do Rio Grande do Sul¹. O anexo **C** contém, na íntegra, a transcrição da história do livro de Ruth Rocha (2003) utilizado na pesquisa e mencionado em detalhes na metodologia.

É importante também salientar que, durante a redação do trabalho, utilizo o português padrão – apenas uma das variedades da língua portuguesa. Quando me refiro, por exemplo, a professor e professora, geralmente uso “o professor”, predominando o masculino como genérico. Essa opção, a partir das regras da norma padrão, parece incoerente num trabalho que trata justamente de “gênero”. Mas, novamente, a escolha, por mais paradoxal que seja, é

¹ Com referência aos códigos utilizados por mim em todas as transcrições, os mesmos são descritos na apresentação do anexo B, página 134.

consciente e visa a facilitar o leitor no processo de leitura, para evitar a “poluição visual” do texto no uso de, por exemplo, “professor(a)” inúmeras vezes. Quando houver necessidade de especificações, ou seja, a informação se referir a alguém do gênero feminino, aí, sim, eu estabeleço a distinção; caso contrário, arbitrariamente, eu utilizo o masculino para generalizações.

Devo também frisar que, no processo de redação do texto, escolhi utilizar, ao contrário do que faço na “introdução”, o discurso em terceira pessoa. Essa opção consciente por um discurso mais formal é questão de estilo, embora eu não consiga me eximir de identificações com o texto. Estas estão presentes nas entrelinhas, nas escolhas de vocabulário, nos recortes, na seleção das falas, na ordem de abordagem dos temas; enfim, elas me constituem e eu me revelo por meio delas, pois o analista também é interpelado por ideologias, (re)produzindo-as, muitas vezes, inconscientemente.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 PÓS-MODERNISMO E PÓS-ESTRUTURALISMO

Há que se contextualizar, num primeiro momento, o objeto de análise da presente pesquisa – o discurso do professor e da professora de séries iniciais do ensino fundamental –, a partir de uma determinada perspectiva histórica. O século XXI é marcado pela pós-modernidade; agregadas a ela estão as teorias do pós-modernismo, que consideram o indivíduo sob uma ótica diferente daquela que marcava a modernidade. Faz-se necessário, então, caracterizar histórica e filosoficamente o pós-modernismo e o pós-estruturalismo, apontando semelhanças e diferenças que identificam tais movimentos.

1.1.1 O pós-modernismo

O pós-modernismo é geralmente visto como um movimento intelectual formado por um conjunto variado de perspectivas que apregoa estar o ser humano vivendo em uma nova época histórica, a Pós-Modernidade, que se contrapõe à anterior, a Modernidade, a qual teve seu início na Renascença e se consolidou com o Iluminismo.

O pós-modernismo, esteticamente, remete às transformações nas artes que se sucederam ao modernismo; este teve início em meados do século XIX, sendo caracterizado para designar os movimentos artísticos em que há, intencionalmente, uma ruptura do artista com os métodos clássicos e tradicionais de expressão baseados nos cânones do realismo e do naturalismo. Nas artes, o pós-modernismo vai de encontro às noções de pureza, abstração e funcionalidade que caracterizaram o modernismo.

Filosófica e historicamente, o pós-modernismo refere-se a uma nova época ou a um novo estilo em reação ao modernismo – a pós-modernidade –, representando uma transformação da modernidade ou uma alteração no seu sistema de valores e práticas. O modernismo refere-se ao “moderno”, à “modernidade” – período que sucedeu a época medieval –, pregando uma cisão proposital com o antigo, o clássico, o tradicional, e focalizando o novo, o presente. Nas palavras de Peters (2000, p. 13-14):

O pós-modernismo tem, assim, dois significados gerais, relacionados aos dois sentidos do termo “modernismo”: ele pode ser utilizado, esteticamente, para se referir, especificamente, às transformações nas artes, ocorridas após o modernismo ou em relação a ele; ou, em um sentido histórico e filosófico, para se referir a um período ou a um *ethos* – a “pós-modernidade”. No segundo sentido, pode-se argumentar que ele representa uma transformação da modernidade ou uma mudança radical no sistema de valores e práticas subjacentes à modernidade.

Ao recusar a idéia da unidade da razão, o pós-modernismo não concebe o sujeito como unitário, direcionado a um objetivo da perfeita coerência e da perfeita coesão e estabilidade. Essa postura é contrastante com a pretensão iluminista à universalidade e à concepção de uma razão humana unificada, como padrão de racionalidade, recusando a idéia de um sujeito unitário, considerado como o agente de uma mudança historicamente progressista.

Esse movimento também questiona os princípios e pressupostos do pensamento social e político provenientes do Iluminismo: as idéias de razão, ciência, racionalidade e progresso. O movimento rebate as pretensões modernistas de saber e pensamento totalizantes, ao rechaçar teorias e explicações que tentem dar conta da compreensão total da estrutura e do funcionamento do universo e do mundo social.

O pós-modernismo, então, se arma contra o sujeito moderno que tem as seguintes características: supostamente controla suas ações – agente livre e autônomo; é guiado apenas por sua razão e racionalidade – sujeito racional; está localizado no centro da ação social, sendo sua consciência o centro de suas próprias ações – sujeito centrado; recusa segmentações ou oposições – sujeito unitário; há simetria entre sua existência e seu pensamento – sujeito identitário.

Esse sujeito moderno – livre, autônomo, racional, centrado, unitário e identitário – é posto à prova, visto que o sujeito pós-moderno é cindido, fragmentado, dividido, não convergindo para um centro que coincidiria com sua consciência; não se constitui como centro da ação social. Ele é pensado, falado e produzido, sendo dirigido a partir do exterior, ou seja, pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso. O pós-modernismo dissemina a fragmentação, o hibridismo, a mistura de gêneros, a identidade fragmentada, descentrada, múltipla.

O pós-modernismo e o pós-estruturalismo, mesmo partidários de características comuns – descentramento do sujeito –, são movimentos distintos. O primeiro refere-se a uma mudança de época, abarcando um campo mais amplo e intrincado de objetos e preocupações; o segundo remete às teorias sobre a linguagem e o processo de significação.

1.1.2 O pós-estruturalismo

O pós-estruturalismo – movimento que começa na França no início dos anos 1960 – se constitui como uma resposta filosófica ao cientificismo demasiado do estruturalismo francês e à tentativa deste em se tornar um parâmetro transdisciplinar sedimentado no modelo da lingüística estrutural, ao tentar integrar as humanidades e as ciências sociais.

O estruturalismo – movimento teórico originado na lingüística estrutural de Ferdinand de Saussure – pode ser entendido, em linhas gerais, como se opondo à visão humanista de sujeito autônomo, livre e criativo, bem como a um modelo de texto e de interpretação textual centrado nesse sujeito, ou seja, um arquétipo que associava o significado do texto às intenções conscientes de seu autor.

Enquanto no modelo humanista, os textos eram interpretados como manifestação única e particular de determinado autor, o modelo lingüístico estruturalista possibilitava a análise científica da linguagem, opondo-se aos pressupostos humanistas e românticos sedimentados na intencionalidade, criatividade e autoria.

O pós-estruturalismo dá continuidade ao estruturalismo, transcendendo-o. Ocorre também a ênfase na linguagem como um sistema de significação, mas há indeterminação em relação ao significado; um significante determinado não tem um valor absoluto, constituindo-se como tal à proporção que é diferente, distinto dos demais significantes. Silva (2002, p. 121-22), ao comentar o conceito de *différance* de Derrida, afirma que o significado não é apreendido pelo significante, pois

[aquele] não está nunca definitivamente presente [neste]. A presença do significado no significante é incessantemente adiada, diferida. [...] Aquele significante que constitui a definição da palavra [no dicionário] e que supomos ser seu “significado” será definido, por sua vez, por outro significante, e assim por diante, num processo sem fim. Ou seja, o significado está sempre mais além, mais adiante, mas esse além, evidentemente, nunca chega. Em outras palavras, nunca saímos do domínio do significante.

O pós-estruturalismo retoma a discussão sobre o sujeito humanista; há a postulação sobre o processo de descentramento do sujeito. O sujeito é ficção, uma invenção cultural, social e histórica, desprovido de qualquer propriedade primordial ou originária; o sujeito só existe como resultado de um processo de produção cultural e social.

Este movimento não é totalitário nem totalizante, preferindo a diferença à uniformidade, os fluxos às unidades, além de rejeitar qualquer tipo de sistematização. O significado não é, da perspectiva pós-estruturalista, preexistente; ele é cultural e socialmente produzido. Como tal, mais do que sua fidelidade a um suposto referente, o importante é examinar as relações de poder envolvidas na sua produção. Um determinado significado é o que é, não porque ele corresponde a um “objeto” que exista fora do campo da significação, mas porque ele foi socialmente assim definido.

O movimento provoca um questionamento sobre o cientificismo exacerbado e a tendência totalizante do estruturalismo como teoria que pretensamente se propõe a analisar e compreender os aspectos da atividade humana.

A perspectiva pós-estruturalista, enfim, não apenas questiona a noção de verdade, mas abandona a ênfase na verdade para destacar o processo pelo qual algo é considerado como verdade, ou seja, não importa saber se algo é verdadeiro ou não, mas por que algo se tornou verdadeiro como produto de uma construção social.

Conforme mencionado anteriormente, o descentramento do sujeito é um fator preponderante nos estudos relativos à pós-modernidade, logo há que ser discutido, visto que os sujeitos informantes desta pesquisa são vistos sob a ótica das teorias que cercam a pós-modernidade.

1.2 O DESCENTRAMENTO DO SUJEITO

A visão das identidades como fragmentadas, o descentramento do sujeito cartesiano, é conseqüência de uma mudança de postura na teoria social e nas ciências humanas, principalmente na segunda metade do século XX.

O indivíduo, no início do século XXI, assentado na pós-modernidade, não é visto mais como um sujeito uno, unificado, homogêneo, mas sim um ser fragmentado, heterogêneo; tal fato vem acarretando uma crise no conceito de identidade. Essa descentração do sujeito essencialista do Iluminismo – deslocado de si mesmo e do seu lugar no mundo social e cultural por meio de uma fragmentação e de um deslocamento das identidades culturais de classe, sexualidade, gênero, etnia, raça e nacionalidade – ocorre a partir de alterações de conceitos sob a ótica do pós-modernismo e merecem referência.

Um dos fatos do qual o descentramento resulta foi a descoberta do inconsciente por Freud. A (re)leitura de Freud feita por pensadores psicanalíticos, tal como Jacques Lacan, demonstra que a imagem do “eu” inteiro e unificado que a criança faz é aprendida aos poucos,

pois aquela não se desenvolve a partir do núcleo do indivíduo, mas, sim, na interação deste com a alteridade. A formação do “eu”, a partir do olhar da alteridade, propicia que a criança passe a se relacionar com os sistemas simbólicos do meio externo, sendo iniciada nos sistemas de representação simbólica: a língua, a cultura, a diferença sexual.

Essa formação da identidade do indivíduo por meio de processos inconscientes, portanto, não é inata, persistindo ao longo da vida, em constante elaboração, nunca acabada, estruturando-se nas relações com a alteridade. A construção da identidade continuamente em interação com o meio externo, com o Outro, se contrapõe à idéia essencialista da identidade como fixa, imutável, elaborada como algo unificado, constituído a partir da ilusão do ser como uma pessoa única, singular, racional.

Há a consciência de que o núcleo interior do sujeito não é autônomo e auto-suficiente – conforme a concepção iluminista –, mas constituído na sua relação com outras pessoas que lhe mediam valores, sentidos e símbolos do seu mundo; tem-se a consciência, portanto, de que o sujeito se forma e se modifica em contato com os mundos culturais exteriores.

Dessa forma, na perspectiva das teorias do pós-modernismo, há a visão das identidades várias, contraditórias e incoerentes até. Estas, (re)elaboradas por meio de processos inconscientes, ocorrem nos sistemas culturais nos quais o indivíduo interage. As identidades contraditórias impelem o indivíduo para direções distintas, fato que se contrapõe às identidades fixas do Iluminismo, sinalizando para a criação de novas identidades e, como consequência, para a produção de novos sujeitos.

Vários movimentos sociais surgidos a partir da década de 1960 apontavam para a reivindicação da identidade social de seus integrantes, o que se constituiu em uma luta pelo reconhecimento de uma política de identidades. Entre esses movimentos, destaca-se, aqui, o feminismo.

O feminismo teve papel importante no deslocamento conceitual do sujeito cartesiano – essencialista e centrado na homogeneidade do ser – e sociológico, enfatizando, “como uma questão política e social, o tema da forma como somos formados e produzidos como sujeitos *generificados* [grifo do pesquisador]. Isto é, ele politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas)” (HALL, 2003, p. 45). Tal movimento, a princípio formado para a visibilidade do papel da mulher na sociedade, ao contestar a dominação da hegemonia masculina, ampliou, ao longo das décadas, suas fronteiras para a inclusão da “formação das identidades sexuais e de gênero” (HALL, 2003, p. 46).

1.3 AS QUESTÕES DE GÊNERO

As questões referentes a gênero e sua separação conceptual de sexo são discutidas, a partir da década de 1960, pela *Teoria Crítica Feminista*. A preocupação com os estudos sobre gênero se faz notar por, ainda hoje, ser reforçada a idéia de uma masculinidade hegemônica, que se pretende branca, heterossexual, dominante e ocidental; esta é um produto cultural, socialmente construído, tal como um paradigma a ser atingido. Esse “modelo” acaba sendo referencial para categorizar os indivíduos sexuais – homens e mulheres biologicamente constituídos – que se submetem a uma hierarquia imposta, atávica, regida por relações de dominação.

Para Almeida (1995, p. 149) parece central “o uso da noção de ‘masculinidade hegemônica’, ou seja, não o ‘papel’ masculino, mas *uma variedade particular* [grifo do pesquisador] de masculinidade que subordina outras variedades”.

A categoria *gênero* surgiu como conseqüência dos estudos feministas, com o intuito de implementar distinções entre a construção sócio-cultural das masculinidades e feminilidades diversas e o sexo – baseado nos aspectos físicos e biológicos que caracterizam os indivíduos como machos ou fêmeas.

Posto isso, faz-se importante ressaltar que, no seu emprego mais generalizado, sexo remete a um conjunto de fatores biológicos herdados geneticamente, constituintes do corpo do homem e da mulher; gênero, por outro lado, refere-se a um conjunto de fatores sociais e culturais, construídos em espaços de interação social. Assim, embora as características anatômicas que identificam homens e mulheres sejam percebidas independentes de quaisquer fatores, isso não acontece com as relações de gênero que, além de variarem culturalmente, também ocorrem em uma mesma sociedade, influenciadas por fatores como classe social e idade, por exemplo.

O movimento feminista propôs uma análise crítica das relações assimétricas entre os papéis sociais instituídos do masculino e do feminino, gerando estudos que sinalizaram para novas perspectivas em relação a comportamentos e identidades de gênero.

No esteio desses estudos, contribuindo para o entendimento dos significados produzidos nas relações entre homens e mulheres na contemporaneidade, encontram-se também movimentos sociais gays e lésbicos na luta pela visibilidade e garantia de seus direitos, além dos avanços assumidos pelas mulheres e o redimensionamento dos papéis masculinos na sociedade atual; ou seja, refletir sobre homem e mulher, na atualidade, perpassa questões como homoerotismo, homofobia e práticas heterossexuais.

Dessa forma, enquanto o pós-modernismo tenta pregar a morte do sujeito, vozes dissidentes da masculinidade hegemônica se lançam na conquista de seus espaços sociais por meio de movimentos que reivindicam sua presença como sujeitos (eles existiam, mas eram reificados) em uma sociedade díspar.

Pensar gênero, então, significa compreender de que forma se constituem as relações sociais que se sedimentam na distinção sexual. O gênero contempla, portanto, uma dimensão relacional, variando seus significados em diferentes culturas e numa mesma cultura a partir de uma perspectiva histórica. Assim, como um sistema de símbolos e significados que influenciam práticas e experiências culturais e são influenciados por estas, o gênero avalia as características de cada sexo e suas relações num determinado contexto.

A partir do surgimento do gênero como categoria analítica, a sexualidade é vista como fruto de significados culturais, construídos historicamente por relações de poder – construtivismo social – e não por modelos essencialistas relacionados exclusivamente à biologia. O que também contribuiu para esta cisão entre sexo e gênero foi a idéia de que a sexualidade é própria do indivíduo, um ponto de união entre corpo, identidade e normas sociais, porque meio de realização e expressão da intimidade, desvincilhando-se da associação inexorável com a procriação. Isso torna a identidade sexual mais relacionada a uma questão de estilo de vida do que condicionada à anatomia: sexo.

O gênero passou a ser visto como uma elaboração cultural do sexo, ou seja, segundo Ortner e Whitehead (apud ALMEIDA, 1995, p. 128), “o que o gênero é, o que homens e mulheres são, e o tipo de relações que acontecem entre eles – todas estas noções não são simples reflexões ou elaborações de ‘dados’ biológicos, mas sim (em grande medida) produtos de processos sociais e culturais”.

Assim, o gênero representa uma relação social, sendo as concepções culturais de masculino e feminino categorias complementares e, paradoxalmente, excludentes, onde são incluídos todos os seres humanos; estes formam, dentro de cada cultura, um sistema de significações que relaciona sexo a conteúdos culturais conforme valores e hierarquias sociais.

Jane Flax confirma essa visão ao afirmar em seu texto *Pós-Modernismo e Relações de Gênero na Teoria Feminista* (1992, p. 240) que “o gênero é uma relação social de dominação” e “não o resultado de possessão diferenciada de propriedades naturais e desiguais entre tipos de pessoas” (p. 248). Esse ponto de vista também é partilhado por Teresa de Lauretis ao mencionar no seu texto sobre a tecnologia do gênero (1994, p. 220) que o primeiro volume da *História da Sexualidade* de Michel Foucault (1990) se tornou muito influente por defender a “tese de que a sexualidade, normalmente considerada como uma

questão natural, particular e íntima, é de fato totalmente construída na cultura de acordo com os objetivos políticos da classe dominante”.

A partir dessa discussão sobre gênero, importante se torna traçar um paralelo entre a definição de homem e mulher antes da revolução cultural da década de 1960 – quando surge o feminismo como movimento social –, e sua definição na atualidade – quando mudanças significativas na sociedade se fizeram notar; isso se faz necessário para se reavaliar e reestruturar a questão da masculinidade e da feminilidade e sua diversidade de vozes.

Os indivíduos eram classificados como machos ou fêmeas, sem categorias intermediárias; o hegemônico induzia os traços comportamentais, ao relacionar estes às características físicas, interpretando os indivíduos como masculinos ou femininos, adaptados ou não aos padrões. Cabia ao homem o espaço público, social, de provedor e reprodutor; à mulher competia o espaço particular, doméstico. As pessoas controlavam, socialmente, sua aparência e comportamento, de acordo com a identidade sexual “naturalmente” dada pela Biologia – constituição anatômica dos sexos –, pela Natureza, ou por Deus. Tais fatos, mesmo na berlinda, ao serem estudados, questionados e (re)vistos como frutos de um processo de construção histórica e cultural, ainda persistem, na contemporaneidade, porque naturalizados.

Com base nas considerações feitas, ratifica-se que a preocupação central do estudo sobre gênero revela a existência de formas outras de ser do masculino e do feminino. Estas são diversas dos conceitos restritos e restritivos de mulher e de homem, reforçados e disseminados pelo androcentrismo – branco, heterossexual e dominante – que impede(iu) as vozes do feminino e do masculino não-hegemônico de se pronunciarem, permanecendo subordinadas e subjugadas à norma. Conforme Bourdieu (1999, p. 33):

A força particular da sociodicéia masculina lhe vem do fato de ela acumular e condensar duas operações: *ela legitima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela própria uma construção social naturalizada.*

Ainda segundo Bourdieu (1999, p. 24), essa identidade, na sociedade ocidental hegemônica, passa a ser construída a partir da naturalização, ou seja,

as diferenças visíveis entre os órgãos sexuais masculino e feminino são uma construção social que encontra seu princípio nos princípios de divisão da razão androcêntrica, ela própria fundamentada na divisão dos estatutos sociais atribuídos ao homem e à mulher.

Devido à reavaliação de conceitos, trazida pela *Teoria Crítica Feminista*, a definição de ser homem ou mulher, na contemporaneidade, começa a ser relacionada a um conjunto de comportamentos não necessariamente vinculados à noção biológica de sexo. Então, à medida que a anatomia deixa de ser fator preponderante para a vida do ser humano, a identidade sexual passa a ser gerida a partir das relações sociais sancionadas pela cultura de cada povo, havendo a possibilidade de coexistência de masculinidades e feminilidades diversas em um mesmo meio, fato que se contrapõe a um discurso da masculinidade hegemônica.

O termo *gênero* fomenta a idéia de dissociação entre homem, mulher e natureza, preconizando a igualdade entre homens e mulheres e pregando que a “oposição binária” não é natural, mas naturalizada.

Na atualidade, configuram-se estudos sobre gênero que apontam para novas concepções. Butler (2003) afirma requerer a ação do gênero uma *performance* repetida que se constitui como reencenação de significados construídos socialmente, fato que os legitima. O efeito do gênero, produzido pela estilização do corpo, constitui-se como identidade em permanente construção, e, portanto, não estável, formando-se por meio da repetição estilizada de atos ao longo do tempo – gestos, movimentos, estilos corporais; isso propicia a ilusão de um “eu” permanente marcado pelo gênero.

Sendo os atributos de gênero – modos diversos pelos quais o corpo mostra ou produz sua significação cultural – *performativos*, estes constituem a identidade que pretensamente expressariam, não havendo identidade preexistente pela qual um ato ou atributo possa ser medido. Assim,

o fato de a realidade do gênero ser criada mediante *performances* sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade ou feminilidade verdadeiras ou permanentes também são constituídas, como parte da estratégia que oculta o caráter *performativo* do gênero e as possibilidades *performativas* de proliferação das configurações do gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculinista e da heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2003, p. 201).

1.4 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA MASCULINIDADE E DA FEMINILIDADE

Retomando o que foi dito, a identidade faz parte de um processo relacional, ou seja, aquilo que um indivíduo é só se define por aquilo que ele não é, sendo a definição de sua identidade atrelada à alteridade, à identidade do Outro. Ao ser construída num processo de significação socialmente herdado, está sujeita ao poder, fixando-se pela linguagem e pelo discurso; suas definições, pois, variam em épocas e sociedades distintas.

Ao nascer, a criança é definida como macho ou fêmea, devido à sua formação genital – constituição anatômica, biológica, que a caracteriza como tal. A sua identidade pessoal de gênero, no seu reconhecimento como homem ou mulher, ocorre num processo contínuo e permanente, quando essa criança interage com os seus progenitores e com os demais seres que integram as instituições das quais participa. Dessa forma, ela passa a se entender como ser masculino ou feminino, expressando sua individualidade nos comportamentos, nas atitudes e nos sentimentos em relação ao seu “eu”.

Assim, a formação desse indivíduo é determinada pelo contexto social que lhe impinge valores, (pré)conceitos, conforme as expectativas sócio-culturalmente construídas pela comunidade em que vive. Tal fato ocorre, desde cedo, na família, que tende a imprimir, já nos primeiros anos de vida da criança, características de gênero – masculino ou feminino – que são condizentes com as expectativas da hegemonia.

A “associação inexorável” entre sexo e gênero começa, então, a se delinear na menina e no menino, que aprendem a se “comportar” de uma forma específica, segundo as normas (des)veladas da sociedade em que vivem. Mesmo antes de nascer, surge a curiosidade materna e paterna em relação ao sexo anatômico do bebê, já determinando social e culturalmente um papel para aquela criança: vestir azul ou cor de rosa, ganhar um carrinho ou uma boneca... A exigência por tais comportamentos reforça o naturalizado, que passa a ser confundido com o natural e “aceito” socialmente, sem questionamentos, instaurando-se como comum, certo, normal.

Esta cobrança – papéis específicos a serem desempenhados por meninos e meninas, que se estendem a todas as esferas de suas vidas – gera uma necessidade de as pessoas terem de corresponder aos padrões impostos, adaptando-se àquilo que é exigido; caso contrário, são discriminadas, excluídas. Assim, a criança passa a adotar – por vontade, por necessidade ou por obrigação – padrões de comportamento cultural e socialmente definidos como masculinos ou femininos.

Um equívoco se faz notar: são confundidos, muitas vezes, conceitos de identidade de gênero e identidade sexual. Independente de ser homem ou mulher, o modo de se comportar, a forma de vestir, o linguajar a ser utilizado, os comportamentos e atitudes de cada indivíduo segundo suas intenções e necessidades, tudo isso reflete aquilo que a pessoa depreende e busca para si – identidade de gênero. A identidade sexual implica a escolha de comportamento sexual – heterossexual, homossexual ou bissexual – frente ao prazer sexual, fato que revela uma orientação do indivíduo face ao objeto de sua atração sexual.

Podem ser identificados, no ser humano, componentes associados à sexualidade humana: o sexo biológico – macho ou fêmea –; a identidade de gênero – modo como o indivíduo se percebe como homem ou mulher –; o papel sexual-social – comportamento segundo o que a hegemonia espera do masculino e do feminino –; e a orientação sexual, que se refere à identificação do indivíduo face ao seu objeto de desejo e de atração sexual – ser bissexual, homossexual ou heterossexual.

Feitas as observações referentes a gênero e à sexualidade, deve-se frisar que o processo de construção da identidade de gênero de um indivíduo tem início no convívio deste com a família, com o meio em que vive e com as instituições que integra. Há, então, a necessidade de o indivíduo, apesar das atitudes e condutas socialmente cobradas a partir do seu gênero, expressar-se publicamente segundo suas próprias percepções frente às diversas manifestações do masculino ou do feminino. Convém lembrar que o gênero é efeito de uma dominação simbólica exercida por meio da linguagem.

Nesse processo, cabe à sociedade o papel de talhar meninos e meninas para que se enquadrem nos padrões estipulados pela hegemonia, inibindo determinados comportamentos e/ou atitudes que não sejam “adequados” segundo seu gênero. Tenta-se uniformizar o comportamento de tais indivíduos, ignorando-se a vontade da criança. Esta – caso menino – deve participar dos ritos sociais de passagem que o caracterizarão como homem, enquanto à menina são imputadas atividades que correspondam a um universo feminino único, totalizante, incontestável, que corresponda ao gênero feminino – como se esse fosse singular.

Tais expectativas sociais se devem ao fato de que, intrincados na cultura, estão valores reproduzidos pela sociedade androcêntrica. Esta sociedade – imposta como neutra – detém o poder, passando a reiterar as funções específicas a cada um dos sexos e, conseqüentemente, endossando os papéis estipulados de comportamentos e atitudes para esses sexos. A menina, desde cedo, aprende que cabem à mulher os papéis instituídos que se referem aos limites da casa – cuidar do lar e todas as atividades implicadas nisso –; ao menino é ensinado que lhe compete o externo, ter o domínio e ser líder.

Como grupo social que delega funções aos indivíduos segundo seu gênero está a família – meio homogêneo de onde a criança provém –, que é a primeira responsável pela disseminação de tais valores. Muitas vezes, de forma inconsciente, estes valores são arraigados ao indivíduo e ratificados, posteriormente, por outras instituições que passam a, sistematicamente, exigir determinadas condutas, comportamentos, atitudes que esses mesmos indivíduos têm de exercer sob pena de não partilharem da hegemonia.

Tais exigências vão sendo impingidas pela sociedade a esses indivíduos, havendo sentidos e significados passados adiante que vão enquadrando a mulher em funções específicas no âmbito do espaço doméstico e da vida pública, restringindo-a a um espaço de subordinação. Essa mulher, que ocupa um espaço não reivindicado pelo homem e só por isso o ocupa, não se constituiu como sujeito, não tendo exercido o poder em comparação ao homem, somente reproduzindo esse mesmo poder quando o exerce, conforme o paradigma androcêntrico. Aqui, constata-se que a dominação masculina é exercida em nome de um princípio simbólico (re)conhecido pelo dominante e pelo dominado em processos de construção histórica impostos pelo androcentrismo.

Essa dominação androcêntrica propicia aos dominados os mecanismos com que estes aceitam tal subordinação, legitimando as relações de poder e obediência. O gênero masculino, na percepção hegemônica, não é marcado, circunscrevendo-se como dominador por sua natureza biológica, que nada mais é do que uma construção social naturalizada, fazendo parte de um senso comum. Mantêm-se, dessa forma, as dicotomias que enclausuram homens e mulheres em papéis socialmente definidos e impostos, naturalizando um processo histórica e culturalmente construído.

Em outras palavras, a condição de macho, definida biologicamente na constituição do corpo masculino asseguraria ao homem, arbitrariamente, o status de dominante, relegando à mulher a condição de dependente, subordinada, como se a determinação sexual de macho ou fêmea promovesse valores fixos que, inexoravelmente, determinariam as relações de gênero na sociedade.

A mudança – contínua, progressiva e lenta desse paradigma da masculinidade hegemônica – também há que ser construída socialmente. Vários fatores são decisivos para essa reflexão, sinalizando para rupturas da norma. Entre outros, são significativos os seguintes: o papel fundamental da instituição escolar ao (re)ver a diferença entre os gêneros, pensando sobre a reprodução da ordem masculina, seja pela imposição de um currículo eminentemente centrado na divisão e/ou pela atuação (in)consciente dos professores ao repassarem a seus alunos a norma androcêntrica; o acesso da mulher ao mercado de trabalho

e, como consequência disso, sua independência financeira e sua escalada a cargos até então ocupados por homens; a organização, mobilização e atuação de grupos dissidentes da masculinidade hegemônica que lutam e reivindicam seu espaço social, assegurando visibilidade a formas outras de comportamento; a modificação na estrutura da família na contemporaneidade, que admite outras formas de constituição que não somente aquela nuclear do homem como mantenedor do poder patriarcal.

Assim, é necessário desconstruir simbolicamente os princípios androcêntricos que estigmatizam todos aqueles que não compartilham do hegemônico, subvertendo a ordem e criando novos paradigmas sedimentados em bases que legitimem identidades de gênero e identidades sexuais que não corroborem aquilo que até então foi determinado como natural.

1.5 AS IDENTIDADES FRAGMENTADAS E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Como visto, a pós-modernidade traz uma visão não-essencialista da identidade, desfazendo o conceito de uma essência identitária do indivíduo; em contrapartida, apresenta processos identitários híbridos, sendo as identidades construções discursivas e heterogêneas. Essa visão do ser humano como múltiplo, plural, fragmentado contribui para que o indivíduo se note como diferente, constituído por identidades sociais e culturais que envolvem a classe social, o gênero, a sexualidade, a raça, a nacionalidade, a idade, entre outras, que coexistem num mesmo ser.

Essas identidades, que se constroem na interação do indivíduo com a alteridade, podem ser vistas, então, a partir de uma perspectiva socioconstrucionista do discurso (MOITA LOPES, 2002).

Na formação dessas identidades, encontra-se a escola como um meio fundamental na construção do indivíduo, pois é a instituição que recebe a criança de um meio homogeneizado da qual provém – a família, conforme já referido – e a põe em contato e, como consequência, em confronto com a diferença de um mundo que, mesmo que se pretenda globalizado, é heterogêneo, diverso, multifacetado; é nesse espaço que o indivíduo aprende a se perceber como ser social.

Dessa forma, esse indivíduo – aluno –, nesse espaço institucional, na relação com seus colegas e com seu professor, por meio do discurso, também aprende a se constituir como sujeito. É fundamental, portanto, salientar “a importância de construir, em sala de aula e em outros contextos institucionais, a consciência crítica do que fazemos com os outros no mundo por meio da linguagem” (MOITA LOPES, 2002, p. 14).

Torna-se necessário verificar se a instituição escolar contribui para a existência de masculinidades e feminilidades dissidentes da norma hegemônica ou coíbe tal existência na adoção de um padrão que endossa a hegemonia. A escola parece ainda reproduzir o senso comum, a norma, em vez de questionar esta por meio de suas práticas discursivas.

As diferenças e as formações identitárias de cada indivíduo são, muitas vezes, tratadas na escola como inerentes a cada ser, desconsiderando-se o fato de que há um sistema hegemônico que naturaliza tais diferenças, e de que os sujeitos se posicionam de modos vários na sociedade conforme suas identidades sociais.

Há, logo, uma necessidade premente de serem analisadas as questões referentes a gênero na escola, por ser esta um espaço de reprodução de significados naturalizados num sistema hegemônico historicamente construído. Assim, é importante saber como o professor lida com conceitos de gênero, trabalhando na construção das identidades dos seus discentes.

Há uma dissonância entre os conceitos oriundos das teorias pós-modernas e o tipo de pedagogia que se constrói ainda hoje. As idéias relativas à educação ainda se encontram assentadas nas idéias difundidas pelo modernismo. A escola ainda visa à transmissão do conhecimento, à formação de um ser humano pretensamente racional e autônomo, sendo o currículo linear, seqüencial, estático, disciplinar e segmentado, centrado no sujeito racional, livre, unitário e identitário da modernidade.

Ao professor compete a conscientização de sua função social no que tange ao questionamento sobre a norma hegemônica, contribuindo de forma significativa para que haja a reflexão sobre valores culturalmente produzidos, vistos como naturais, os quais estratificam os indivíduos e promovem a exclusão.

O docente pode exercer, por meio do discurso, influência na construção da identidade de gênero de seus discentes, a qual se forma na interação social com grupos vários dos quais esses indivíduos são participantes – abordagem socioconstrucionista do discurso e das identidades sociais –, sendo os significados construídos pelos interlocutores. Como atesta Moita Lopes (2002, p. 197-98), sobre os significados construídos pelos indivíduos quando atuam nas práticas discursivas,

[estes] são reveladores de como [as pessoas] compreendem o mundo a sua volta, a si mesmas e os outros como participantes desse mundo. No contexto institucional da sala de aula, os significados construídos possibilitam, então, entender como os alunos vêem esse contexto, a si mesmos e os outros nas práticas sociais desenvolvidas ali.

A construção social da identidade, assim, está em processo e, portanto, em constante modificação, sendo produto de vozes várias, oriundas de contextos diversos que fazem parte do repertório do indivíduo; requer-se, então, uma visão polifônica sobre o discurso (BAKHTIN, 1999), pois todo discurso é reflexo de discursos de outras práticas discursivas. Assim, visto que todo discurso é construído na interação social, há que se atentar para a alteridade e o contexto; afinal, adotando uma visão bakhtiniana da linguagem, a enunciação envolve, no mínimo, dois interlocutores – a voz do *eu* e a do *outro*.

1.6 AS REPRESENTAÇÕES DOS SUJEITOS

As representações se caracterizam por, culturalmente, se referirem, exprimirem ou nomearem um grupo ou um sujeito, identificando-o em suas práticas discursivas. Elas têm sua elaboração nas relações com o poder, ou seja, seus significados exprimem tais relações; os gêneros são construídos nas relações de poder e se produzem por meio dessas relações.

Dessa forma, o modo como as masculinidades e as feminilidades são representadas exprimem tais relações – quem exercita o poder, sendo sujeito da representação, e quem é o objeto do poder, sendo objeto da mesma. Para ilustrar isso, pode-se mencionar, por exemplo, uma docente que, em sala de aula, devido à manutenção de uma relação assimétrica de poder com seus discentes, apresenta um tipo de discurso que a refere como sujeito; essa mesma professora pode, por exemplo, ser considerada objeto de representação em determinada situação social em que seja subjugada pela masculinidade hegemônica por ser mulher.

As representações, portanto, não são reflexos puros e simples dos sujeitos como se espelhados, indicando suas práticas discursivas; elas transcendem tal definição, pois produzem sentido e, assim, atuam nos sujeitos, constituindo-os.

Quando algumas representações são totalmente aceitas como senso-comum, deixam de se constituir como representações e passam a adquirir o status de “real”. Essa constituição dos sujeitos não como representações, mas como realidade, é o que ocorre com a masculinidade hegemônica que, num processo de construção histórica, deixa de ser notada como representação – embora isso tenha de ser revisto – e passa a receber o *status* de realidade.

Retoma-se o fato de que as representações são construídas culturalmente por meio do discurso, sendo seus significados não preexistentes, mas criados social e historicamente nas relações de poder. Isso demonstra, por exemplo, que a representação das mulheres (submissas, circunscritas ao espaço doméstico) e, em oposição, a representação dos homens (agentes no espaço externo) reforça a idéia de que aquelas se submeteram/submetem ao poder

exercido por estes. Assim, evidencia-se que os homens, no exercício do poder, utilizam-no para representar as mulheres que, ao se subjugarem a tal poder, são apenas representadas.

1.7 O GÊNERO DO(A) PROFESSOR(A)

Baseado nas referências anteriores, depreende-se que as identidades várias do sujeito são produzidas nas práticas sociais, ou seja, no interior das relações de poder, por meio de discursos, símbolos e representações. Essas práticas são constitutivas desses sujeitos, o que reflete no modo como as instituições sociais se organizam e se mostram a esses mesmos sujeitos. Tanto as instituições como as práticas sociais, então, interferem na produção dos sujeitos, assim como também recebem interferências destes por representações de gênero, sexualidade, raça, etnia, classe etc.

Nesse contexto, a escola, como instituição social criada com o intuito de formar meninos e meninas, “transformando-os” em homens e mulheres, historicamente se constituiu como espaço atravessado por representações de gênero, ou seja, recebe(u) influências culturais masculinas e femininas como resultado de processos de construção social.

Segundo Louro (2003), no Brasil, a escola se constituiu, num primeiro momento, como um espaço marcadamente masculino e religioso, criado com o intuito de formar meninos brancos da elite que aprendiam com os jesuítas, numa extensão da atividade destes para além da catequese dos índios.

Após os jesuítas, a representação dos professores se deu por meio da figura do mestre da instituição escolar moderna – novamente representado por um homem religioso, dessa vez católico ou protestante. Este tinha como tarefas, além de disciplinar seus pupilos, assegurar a continuidade daquilo que estes haviam aprendido quanto aos conhecimentos, virtudes, comportamentos para sua vivência no mundo externo. Os alunos eram formados para aumentar o número de fiéis das igrejas. Nessa época, o mestre devia representar um modelo de virtude, conhecimento, vivenciando a docência como sacerdócio – visão hegemônica que persiste, construindo-se historicamente e permanecendo, em muitos casos, na atualidade.

O ingresso da mulher como docente só aconteceu, no Brasil, na segunda metade do século XIX, fato que também possibilitou a abrangência do espaço escolar para a participação de grupos outros que não partilhavam deste até então.

Uma das representações da mulher, nessa época, como professora está associada à vocação. Era imprescindível para a mulher optar pelo magistério, caso não seguisse o “destino natural” do casamento e, em consequência, da maternidade – a expectativa hegemônica para a

mulher da época. A docência era percebida como uma extensão ou um substituto da maternidade e do sacerdócio, endossado pelo padrão de dedicação, amor e entrega incondicionais em relação à ocupação.

A participação da mulher nos domínios masculinos, devido à sua atuação no magistério, garantia a esta, embora em número reduzido, também participar do universo masculino, fosse pelo fato de receber seu próprio salário, o que lhe possibilitava sustentar a família, como também na possibilidade que a profissão lhe dava pela ampliação dos seus horizontes de conhecimento por intermédio da leitura, além de seu trânsito em espaços até então caracterizados como masculinos.

Ainda conforme Louro (2003), a democratização da escola, aos poucos, aconteceu, abarcando a diferença de sexo e de raça, salientando-se que, se tal distinção já existia na possibilidade de ingresso de poucos e escolhidos à instituição, a mesma se mantinha nos domínios desta. Em outras palavras, se antes eram separados aqueles que faziam parte da instituição daqueles que se localizavam fora dela (tal como uma metáfora do “centro”, hegemônico, e das “margens”, os excêntricos), o mesmo continuava acontecendo no interior da instituição, na preservação da estrutura de centro e margens.

Ainda cabia ao docente, homem ou mulher, ser o exemplo, o modelo de referência para seus alunos, sendo que as aulas ministradas aos meninos ficavam a cargo dos homens; as meninas deviam ser ensinadas pelas mulheres. Professores e professoras ministravam diferentes disciplinas, visto que o currículo contemplava conhecimentos e habilidades “próprias” aos homens e às mulheres. Os salários também eram distintos, ou seja, homens ganhavam mais do que as mulheres, embora ambos desempenhassem as mesmas funções. As distinções também se referiam aos objetivos de formação e às avaliações que professores e professoras adotavam.

Gradualmente, a instrução feminina conquistou espaço, à medida que, constituindo-se o casamento e a maternidade como “destino” reservado às mulheres, a ocupação “adequada” ao público feminino era aquela que se ajustasse às suas representações de gênero da época – associação com o amor, o cuidado, a sensibilidade, a dedicação. Assim, os cursos de magistério tiveram o ingresso cada vez maior de mulheres que buscavam uma profissão condizente com as expectativas sociais de então; os currículos desses cursos de formação femininos eram elaborados de acordo com as concepções hegemônicas do feminino.

A partir do acesso da mulher ao magistério, houve, cada vez mais, um aumento gradual e significativo do número de professoras na profissão e, em contrapartida, uma

redução expressiva quanto à atuação masculina na docência. O magistério, frente à entrada da mulher, sofreu certas modificações em suas concepções, resignificando-se.

Atualmente, percebe-se que, embora a escola se caracterize como um espaço eminentemente feminino, principalmente no que tange à atuação maciça das mulheres na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, as mesmas transitam num espaço ainda marcadamente masculino.

Tal fato se configura, porque o currículo ainda reflete a concepção moderna: seqüencial, segmentado em disciplinas, racional, estrutural, baseado no pensamento dicotômico de feminino/masculino, razão/sentimento etc. As disciplinas, a seleção, a produção do conhecimento foram, e ainda são, construídas pela ótica masculina. Em outras palavras, embora em número bem maior do que os professores quanto à sua atuação no magistério, as professoras não deixam de compactuar com a hegemonia androcêntrica, à proporção que, por meio do currículo, a reproduzem, tornando-a, como num círculo vicioso, cada vez mais naturalizada.

1.8 GÊNERO E CURRÍCULO

As relações de desigualdade, perpetuadas pelo capitalismo – diferença de classes – e pelo patriarcado – masculinidade hegemônica – quanto às questões de gênero, já se mostravam presentes no currículo, à medida que determinadas disciplinas passavam a ser naturalmente próprias de meninos e outras de meninas: as humanas se direcionavam às meninas; as exatas eram talhadas para os meninos. Essa divisão, naturalizada, foi imposta, construída histórica e culturalmente devido a crenças, atitudes e valores produzidos e disseminados pelas instituições mantenedoras do poder.

A escola, por meio do currículo institucionalizado, dos livros didáticos adotados e dos professores, sempre reproduziu tal divisão, cobrando comportamentos e atitudes “naturais” de meninos e de meninas, incitando preconceitos e disseminando padrões considerados como certos, reduzindo ao excêntrico aqueles que não se enquadravam em tais papéis instituídos. Assim, a instituição impinge(iu) à menina a condição, por ser mulher, de ser aluna dedicada, obediente, desempenhando a contento suas tarefas, um ser cordato; ao menino é imposta a condição, por ser homem, de ser líder, ativo, racional, rebelde, inquiridor.

Ao ser abordada a sexualidade no currículo, esta se reduz a informações sobre aspectos biológicos e reprodutivos, em termos de informação certa ou errada, silenciando-se os processos institucionais e discursivos que atribuem significação e promovem dicotomias

que hão de ser (re)lidas: moral e imoral, natural e naturalizado, normal e anormal. O conhecimento, constituído em um sistema de significação, é cultural, vinculado às relações de poder.

Esse poder, segundo Foucault (1979, 1999), não é algo que se possui, nem algo fixo que parte do centro, mas concebido como uma relação, móvel, estando em toda parte. Assim, poder e saber são mutuamente dependentes – todo saber é a expressão de uma vontade de poder, assim como não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. O poder está na origem do processo pelo qual o indivíduo se torna sujeito de um determinado tipo. Assim, os indivíduos recebem sua identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais que os definem como tais, sendo aqueles produtos do poder.

O currículo como construção social é capitalista, disseminando culturalmente as estruturas sociais e impondo a ideologia dominante. Deve ser entendido com base nas relações de poder em que está inserido, englobando processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.

A instituição escolar aborda as questões de gênero e de sexualidade a partir de uma diretriz, de um direcionamento que preconiza um único modo de masculinidade e de feminilidade ratificados pela hegemonia, assim como uma única forma de orientação sexual – a heterossexualidade – como a norma, o padrão, o “natural”.

Pensar em outras formas de exercer a masculinidade ou a feminilidade e de exercer a homossexualidade ou a bissexualidade, embora possíveis e praticáveis, são modos dissonantes do hegemônico, portanto ignorados pelas instituições que visam a reproduzir o naturalizado. A escola tende, por meio de seus currículos e de suas práticas, reiterar a norma, endossando o centro; afastar-se do padrão seria legitimar o excêntrico, proporcionando visibilidade a este e, portanto, considerando naturais suas manifestações. Em outras palavras, as práticas sociais que confirmam a masculinidade hegemônica são centrais; aquelas que a refutam – as diferentes masculinidades não hegemônicas, as mulheres, os negros, os homossexuais, os bissexuais – são relegadas à categoria da marginalidade.

Em face à “universalidade” desse padrão androcêntrico como hegemônico, a instituição escolar o assume como natural, reproduzindo-o por meio de seu currículo e de suas práticas, visto que, histórica e socialmente, o mesmo foi construído de modo a ter adquirido um valor de verdade, estabilidade, permanência, não contestação.

Sua naturalização é confundida com uma suposta naturalidade, logo tudo o que é produzido culturalmente e que reflete o que está às margens é visto pelo currículo como dissonante, exótico, secundário, não essencial. O espaço das identidades marcadas, nesse

caso, acaba recebendo um olhar a partir das representações do sujeito hegemônico, não-marcado, central. Quando o currículo, na perspectiva do poder hegemônico, focaliza o marginal como centro, o deslocamento torna esse sujeito cada vez mais marcado – e como tal esquisito, diferente, dissonante –, ao invés de lançá-lo à condição de não-marcado, central.

Nesse aspecto, a legislação educacional brasileira utiliza como diretriz para o trabalho docente os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*, que tratam como um de seus temas transversais a questão da *Orientação Sexual*. Os mesmos postulam que tal temática é essencial no currículo das escolas de ensino fundamental e médio por fazer parte da formação integral do indivíduo, cabendo a este espaço privado – a escola – desenvolver ação crítica, reflexiva e educativa.

Segundo os *Parâmetros*, a inclusão da discussão sobre gênero é representativa para se combater a invisibilidade intencional de formas diferentes de comportamento entre os indivíduos que são banidos pelo poder hegemônico. Os PCNs (1998, p. 322) postulam o seguinte:

O trabalho sobre relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. Desde muito cedo são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres. A flexibilização dos padrões visa a permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano e que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum, pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não precisam ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um.

Cabe salientar, porém, que a ótica dos PCNs corresponde à ótica hegemônica, e que tolerância como sinônimo de condescendência, assegurando ao excêntrico uma fugaz posição de centro com a intenção de dissolver a questão, é inapropriado. Não interessa àqueles que não fazem parte do centro serem vistos sob o ponto de vista do dominante, mas há que se favorecer uma revisão no currículo, de modo que este possa abordar o fato de as identidades de gênero serem construídas socialmente, numa perspectiva relacional, desconstruindo-se a noção errônea de natural e mostrando que tudo é fabricado culturalmente.

A partir dos tópicos explicitados no referencial teórico, que serão considerados no decorrer do trabalho, passa-se ao segundo capítulo, relativo à perspectiva teórica que vai sedimentar as análises – a Análise Crítica do Discurso (ACD).

2 A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Há modos distintos de se analisar o discurso, tendo o pesquisador optado pela Análise Crítica do Discurso (ACD) como suporte teórico para embasar sua análise, pois, além de estudar tanto a estrutura interna como a organização global dos textos, essa teoria fornece uma dimensão crítica à análise dos mesmos.

2.1 A ACD COMO PROJETO

A Análise Crítica do Discurso (ACD), que começou a se configurar na década de 1970, é uma área de investigação multidisciplinar de origem inglesa que já se propagou como forma de estudo entre pesquisadores de várias partes do mundo. Ela nega a possibilidade de imparcialidade do investigador, atentando para a linguagem como prática social e ideológica, sendo observada a interação entre os interlocutores como tangenciada por relações permeadas pelo poder, pela dominação e pela resistência.

A ACD tem implicações políticas, sociais e culturais, não se constituindo numa teoria rigidamente demarcada, mas num projeto que visa a criar, por meio de seus estudiosos, uma teoria da linguagem. Seu objetivo é o de analisar o discurso a partir de sua materialidade lingüística e de um olhar subjacente a essa materialidade, detectando determinadas escolhas lingüísticas e tentando explicar o porquê destas em detrimento de outras.

Dessa forma, a ACD apregoa a existência de uma ideologia como base de qualquer tipo de discurso, cabendo ao investigador, por meio da linguagem, identificar e rever situações de desigualdade, preconceito e exclusão. É necessário, para isso, que o indivíduo desenvolva uma consciência sobre o papel que a linguagem tem no modo como o mesmo representa e constrói o mundo, representa o outro e representa a si próprio.

Conforme afirma Pedro (1997, p. 20):

A Análise Crítica do Discurso opera, necessariamente, com uma abordagem de discurso em que contexto é uma dimensão fundamental. Mas, ao contrário de outras abordagens, conceptualiza o sujeito não como um agente processual com graus relativos de autonomia, mas como sujeito construído por e construindo os processos discursivos a partir da sua natureza de actor ideológico...

Esse sujeito, socializado, participante de contextos sociais e culturais específicos, é visto a partir das práticas sociais de que participa e as quais o constituem ideologicamente, sendo analisado, numa perspectiva crítica do discurso, com base em sua linguagem, seu discurso, sua ideologia e a sociedade em que se insere.

Segundo Pedro (1997), os estudiosos da ACD – Fowler, Hodge, Kress, Fairclough, Wodak, Van Dijk, Van Leeuwen, entre outros –, embora de filosofias e abordagens diferentes, partilham um projeto comum, ao valorizarem a importância da linguagem na produção, manutenção e modificação das relações sociais de poder, priorizando a disseminação de tal conscientização nos processos de dominação e subordinação, o que se torna fundamental para que se revertam quadros de exclusão.

Compete ao analista crítico, nesse processo, a desnaturalização daquilo que, hegemonicamente, é impingido como natural, sendo transmitido culturalmente aos indivíduos por meio do discurso e das práticas sociais, perpassados ideologicamente pela linguagem. Ao ser desvelado e divulgado esse pseudo-natural como produto de práticas discursivas, controladas por relações de poder e dominação, o hegemônico passa a ser visto como cristalizado. Tal fato se manifesta por intermédio da linguagem como prática social e dos significados que são construídos a partir de relações sociopolíticas intermediadas por interlocutores inseridos em determinada cultura.

Os analistas críticos do discurso se interessam, assim, por temas que, naturalizados por meio do discurso nas relações sociais, reproduzem o hegemônico, legitimando-o e contribuindo para as relações de desigualdade social, instituídas pelo dominante frente ao dominado. A tarefa desses analistas é a de verificar, numa dimensão crítica, de que forma(s) visões de sexismo e de racismo, por exemplo, na visão do poder, se disseminam e encontram respaldo em um discurso e em uma prática que os fomenta, contribuindo para a perpetuação de (pré)conceitos.

Essa tarefa tem o mérito de revelar o que está cristalizado, demonstrando-se de que modo os discursos mantêm relações estreitas com o poder e a dominação, contribuindo para a produção de alterações tanto nas práticas discursivas como nas estruturas sociais e políticas que dão sustentação a essas práticas. As diferenças de sexo, raça, etnia, classe, entre outras – que geram preconceito e, conseqüentemente, discriminação – são o alvo dos analistas críticos ao tentarem, nos discursos, identificar mecanismos, instrumentos e estruturas responsáveis pela naturalização.

No estabelecimento dessa reflexão, há que se distinguir entre as macro-noções – referentes aos grupos, instituições, poder, desigualdade social – e as micro-noções –

relacionadas ao texto, à fala –; enfim, é preciso verificar a interação comunicativa que possibilita a constatação da desigualdade e os mecanismos lingüísticos e extralingüísticos que a deflagram. Esta desigualdade, impelida pelo poder, resulta de mecanismos rotineiros (re)produtores das mesmas, por meio da força, da persuasão, da dissimulação ou da manipulação.

Assim, compete à ACD, ao observar e descrever tais fenômenos, explicá-los, ao analisar estratégias discursivas mantenedoras do poder, da ordem social e das relações de desigualdade. É importante também verificar que, assim como o discurso hegemônico legitima o poder, também pode ser destrinchada sua linguagem como meio de questioná-lo, deflagrando-se as estratégias utilizadas pela hegemonia para a perpetuação do mesmo.

O projeto da ACD, como mencionado, implica a elaboração de uma teoria social da linguagem; torna-se essencial, pois, ampliar o espectro sobre linguagem na concepção dos analistas críticos do discurso.

2.2 A “TEORIA DA LINGUAGEM” SEGUNDO A ACD

Conforme a perspectiva da ACD, o lingüístico está vinculado ao social, ou seja, os interlocutores do discurso são perpassados por estruturas e processos sociais oriundos de suas histórias, estando situados nestas.

Assim, a linguagem possibilita a veiculação das representações sociais pelos atores sociais, na forma como eles se vêem, vêem os outros e são vistos por estes. Esta, portanto, há que ser percebida segundo as estruturas e práticas sociais das quais estes atores são participantes. Estes, muitas vezes, partilham, inconscientemente, de representações naturalizadas oriundas da diferença provocada pelo poder, as quais podem ser notadas tanto pela materialidade lingüística do texto como pelos mecanismos subjacentes à superfície que denunciam processos ideológicos.

O texto, na perspectiva da ACD, é o produto da comunicação entre falante-escritor e ouvinte-leitor que se posicionam de modos diferentes no discurso, visto que estão submetidos a relações desiguais de poder. Isso resultará na escolha da linguagem utilizada por diferentes interlocutores, conforme o grupo social do qual fazem parte, mas sempre perpassados pelo discurso hegemônico que mediará os comportamentos dos atores sociais envolvidos no processo. Esses sujeitos sociais – a partir de seus discursos, embora influenciados por estruturas de poder e dominação – podem, na concepção da ACD, desenvolver estratégias, conscientes de sua situação de condicionamento frente a esse poder, para revertê-lo.

De acordo com Pedro (1997), alguns fatores são relevantes para constituir uma ‘teoria’ que congre os diferentes estudiosos da ACD num projeto comum, com princípios semelhantes. Estes fatores, baseados em Kress (1990), são os seguintes:

- a linguagem se constitui como o primeiro e mais importante tipo de prática social de representação e significação;
- os textos resultam das ações dos falantes e escritores situados socialmente que portam graus relativos de possibilidades de escolha, sempre tangenciados por estruturas de poder e dominação;
- os participantes, geralmente, desenvolvem relações desiguais na elaboração de textos;
- os significados resultam da (inter)ação dos leitores e ouvintes com os textos, sujeitando-se a regras normativas e a relações de poder reguladoras de tais interações;
- os traços lingüísticos – como signos – não são considerados como conjuntos arbitrários de forma e significado, mas resultantes de processos sociais e, por isso, conjunções de formas e conceitos;
- os traços lingüísticos são sempre caracterizados pela sua natureza opaca, pois, se a linguagem é opaca, também os textos partilham de tal característica;
- os usuários lingüísticos, devido ao seu posicionamento sociocultural, porque indivíduos socialmente situados, só têm acesso parcial, seletivo e selecionado a configurações particulares do sistema lingüístico;
- um entendimento da linguagem leva sempre em consideração a história, quer a micro-história de uma interação falada, quer as histórias mais vastas das instituições sociais e humanas;
- a ACD se sedimenta em análises rigorosas e em descrições da materialidade da linguagem.

A ACD visa, portanto, na visão de Pedro (1997), à organização de um aparelho teórico integrado – uma teoria social da linguagem – que propicie a descrição, a explicação e a interpretação das formas diversas pelas quais os discursos dominantes exercem influência sobre o conhecimento, os saberes, as atitudes, as ideologias socialmente partilhadas. É importante saber como estruturas específicas de discurso determinam ou facilitam processos de formação de representações sociais, assegurando que a análise das estruturas discursivas e sociais se integrem em uma teoria mais abrangente que dê conta das estruturas simbólicas.

2.3 NORMAN FAIRCLOUGH E A ACD

Norman Fairclough, pesquisador da ACD, tem seus estudos principalmente relacionados à prática discursiva e sua relação com a mudança social e cultural, sendo seu trabalho reconhecido mundialmente entre pesquisadores da linguagem e de áreas afins. Seus estudos referentes à ACD envolvem, entre outras obras, as seguintes publicações: *Language and Power* (1989), *Discourse and Social Change* (1992) e *Critical Discourse Analysis* (1995).

A atuação de Fairclough é significativa nos estudos da linguagem, porque, além de se dispor a estudar como a linguagem influencia na reprodução das práticas sociais e das ideologias, transcende tal objetivo ao preconizar a função da linguagem como essencial para a alteração de tais práticas. O discurso, na sua perspectiva, é moldado pela estrutura social e constitutivo desta. Fairclough aborda também, em seus estudos, as práticas discursivas e as relações existentes entre as mesmas, o que possibilita tanto a reprodução do sujeito social como a sua modificação.

Em suas pesquisas, discute de que modo(s) a linguagem organiza e mantém a hegemonia de alguns grupos sociais que se sobrepõem a outros – como nas relações de classe, raça, etnia, sexo e gênero – e de que forma essas imposições sociais podem ser entendidas e alteradas, reestruturando-se as práticas sociais.

2.3.1 O discurso

Fairclough (2001) utiliza o termo *discurso*, ao considerar o uso da linguagem como prática social e não como fenômeno individual; discurso é, sob sua ótica, um modo de agir do indivíduo em relação àqueles que o cercam, constituindo-se também como forma de representação. Estabelece-se, assim, uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, à medida que esta é tanto uma condição como um efeito da prática social. Em contrapartida, o discurso contribui para a formação das dimensões da estrutura social que o moldam e o restringem. O discurso, portanto, é uma prática de representação e significação do mundo, pois constitui e constrói este em significado.

Nessa visão, o discurso contribui para a construção das identidades sociais, das relações sociais entre as pessoas e dos sistemas de conhecimento e crença. Tais fatos ocorrem por meio de funções vinculadas à linguagem, que se referem a cada um dos itens específicos do aspecto construtivo do discurso. Assim sendo, a função identitária da linguagem se refere a como as identidades sociais se estabelecem no discurso; a função relacional concerne ao

modo como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas; por fim, a função ideacional diz respeito às formas que possibilitam os textos de significarem o mundo, assim como seus processos, entidades e relações.

A prática social tanto contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como para modificá-la. Isso pode ocorrer, por exemplo, nas relações existentes entre professores e alunos, tangenciadas por padrões de fala que se manifestam no interior e no exterior de tais relações, sendo significativas para a reprodução e/ou reformulação das mesmas.

Para ilustrar essa assertiva, há o relato de uma cena presenciada pelo pesquisador quando da observação da aula de um dos professores pesquisados. O professor Antônio, enquanto os alunos realizavam exercícios no caderno, passava nas classes e notou que um dos meninos havia colocado um brinco na orelha – um menino de aproximadamente oito anos, discente da segunda série. Outro menino, observando a cena, questionou por que o garoto usava brinco. O professor disse: - *Isso é com ele, né?* O professor dirigiu-se, então, ao garoto que havia feito o comentário e perguntou-lhe se havia algum problema no fato de o outro menino usar brinco, se ele “passaria a ser menos homem” em função disso. O aluno disse que não, sendo que o professor continuou, lembrando que os índios também usam acessórios como enfeite, dando a entender ao menino que os mesmos nem por isso deixam de ser homens. Neste relato, observa-se que a postura do docente, frente a seus discentes, serviu para tentar desconstruir um discurso hegemônico que um dos garotos, inconscientemente, reproduzia, ao manifestar estranheza e um certo ar de sátira ao notar que seu colega usava brinco.

Considerando o exposto, é importante reiterar que o discurso, na sua dimensão de prática política, da mesma forma que estabelece e mantém relações de poder, também pode modificá-las, tanto quanto as entidades coletivas organizadas sob forma de classes, blocos, comunidades ou grupos permeados por estas mesmas relações. O mesmo ocorre com o discurso como prática ideológica que “constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

2.3.2 O modelo tridimensional do discurso

Fairclough, por meio da sua concepção tridimensional do discurso, apresenta tradições analíticas para a análise deste. Nessa análise – exposta mais detalhadamente nos itens 2.3.3 e

2.3.6 –, as práticas dos indivíduos são influenciadas, embora inconscientemente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que se inserem. Compete à ACD detectar tais influências que moldam o indivíduo segundo o poder hegemônico, e promover estratégias para conscientizá-lo sobre a manipulação que sofre, possibilitando a reestruturação de tais práticas.

O quadro que segue (FAIRCLOUGH, 2001, p. 101) ilustra como ocorre, sob forma de esquema, essa visão tridimensional do discurso:

Concepção tridimensional do discurso



Essas três categorias – texto, prática discursiva e prática social – serão detalhadas a seguir.

2.3.3 Discurso como texto

Abordagens críticas de análise de discurso, como é o caso da ACD, preconizam serem os signos socialmente motivados, apregoando haver razões sociais na combinação de determinados significantes a determinados significados. Isso pode ser exemplificado por meio do relato de um episódio em que o pesquisador, ministrando aula para uma classe de

alfabetizadores em um município do sertão da Paraíba fez o seguinte comentário a respeito de uma manhã nublada, “sem sol”, indicadora de chuva: - *Que dia feio!* Uma das alfabetizadoras retrucou, abrindo um sorriso e dizendo: - *Que dia lindo, maravilhoso!* O adjetivo “feio” – utilizado no sul do país como indicativo de tempo chuvoso, “sem sol” aparente – tem uma outra conotação na região do sertão da Paraíba, quando atribuído ao tempo. Lá, a falta de chuva provoca seca e, em consequência, racionamento de água, condições precárias de manutenção de recursos vitais; logo, um dia nublado, com probabilidade de chuva, sinaliza para uma reversão de tal situação, caracterizando-se como um dia “lindo”, “maravilhoso”. Verifica-se, assim, que um determinado termo aplicado a uma mesma situação pode ter sentidos diferentes e, no caso, até contraditórios, pois essa relação significante/significado é distante, conforme já explicitado no referencial teórico.

Essa visão se contrapõe à defendida por Saussure, que atribuía ao signo uma natureza arbitrária, não admitindo a existência de uma base motivada ou racional na combinação de um determinado significante a um determinado significado.

Assim, nas abordagens críticas, uma forma desenvolve significados vários, muitas vezes contraditórios até, provocando ambivalência aos textos e, em consequência disso, possibilidade de interpretações diversas, necessitando os analistas escolherem um sentido específico de acordo com o contexto para a realização da interpretação.

Para uma análise do texto, é importante observar quatro aspectos na seqüência em que estão dispostos a seguir:

a) o vocabulário, que se ocupa das palavras individualmente. As palavras, como já referido, não reduzem seu significado ao dicionário, podendo suas diferentes significações estarem sobrepostas, em concorrência, sendo até contraditórias em muitas ocasiões, influenciadas por instituições, práticas, valores distintos.

b) a gramática, aqui referente à organização das palavras, o que resulta em orações e frases. A oração combina significados ideacionais – conhecimentos e crenças –; identitários – identidades sociais –; relacionais – relações sociais –; e textuais. Tal fato faz com que os indivíduos, na produção das orações, optem pela forma como querem organizá-las, o que implica opções sobre o significado das mesmas. Em relação à significação interpessoal, a oração pode ser declarativa, interrogativa ou imperativa. É relevante, também, atenção ao tempo verbal, à presença de agentes e pacientes, direta ou indiretamente, assim como ao tema ou tópico da oração.

c) a coesão, que remete à vinculação entre as orações, possibilitando que estas formem frases. Há que se referir, também, a como as frases se organizam na constituição de unidades maiores – parágrafos. Essa ligação entre orações pode ocorrer, conforme Fairclough (2001, p. 106),

mediante o uso de vocabulário de um campo semântico comum, a repetição de palavras, o uso de sinônimos próximos, e assim por diante; mediante uma variedade de mecanismos de referência e substituição (pronomes, artigos definidos, demonstrativos, elipse de palavras repetidas, e assim por diante); mediante o uso de conjunções, tais como ‘portanto’, ‘entretanto’, ‘e’, e ‘mas’.

d) a estrutura textual, que trata das propriedades que organizam o texto em larga escala.

Além destes aspectos, são utilizados outros na análise da prática discursiva, que remetem à força dos enunciados – tipos de atos de fala – por eles constituídos, à coerência e à intertextualidade dos textos.

2.3.4 A prática discursiva

A prática discursiva envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, sendo que a natureza destes varia entre diferentes tipos de discurso, conforme fatores sociais.

Os textos são produzidos e consumidos de formas diferentes segundo contextos sociais vários, como é o caso de um texto elaborado para jornal, que envolve diversas pessoas na execução de diferentes funções. Ocorre também o consumo de tais textos em contextos sociais distintos, conforme o tipo de trabalho interpretativo destinado a eles e os modos de interpretação disponíveis aos mesmos. Os processos de produção e consumo podem ser tanto individuais como coletivos.

Quanto à distribuição, os textos têm distribuição simples – caso de uma conversa corriqueira, de domínio apenas dos interlocutores – ou complexa – textos produzidos para atingir uma parcela grande de pessoas, logo distribuídos em uma variedade de domínios institucionais diversos, os quais possuem consumo, reprodução e transformação específicos destes textos.

Há, portanto, dimensões próprias de produção e interpretação dos textos, que variam de acordo com o que os participantes do discurso têm interiorizado – estruturas sociais,

normas e convenções, ordens do discurso – e carregam para o processamento textual. O texto passa a ser visto como um conjunto de elementos do processo de produção, ou um conjunto de “pistas” para o processo de interpretação. Estes processos são, na maioria das vezes, inconscientes e mecânicos, contribuindo para a reprodução do que é hegemonicamente construído.

2.3.5 Discurso como prática social

2.3.5.1 Ideologia

Fairclough (2001, p. 117) entende que

as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, 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.

Essas ideologias são caracterizadas, na sociedade em que se instalam, por relações de dominação baseadas na classe, no gênero social, no grupo cultural, entre outros fatores. Assim, usos específicos da linguagem e de outras formas simbólicas são ideológicos, servindo para estabelecer ou manter relações de dominação, conforme circunstâncias determinadas.

As ideologias, quando imbricadas às práticas discursivas, podem se tornar cristalizadas, caracterizando-se como senso comum. Tal fato pode ser comprovado no relato da seguinte experiência: as três docentes de séries iniciais entrevistadas, individualmente, salientaram, em seu discurso, que a tarefa do magistério nessas séries conta com um maior número de professoras do que de professores, porque os homens não têm “paciência” com as crianças.

Segundo elas, a atividade de ensinar crianças exige uma dedicação específica, quase “maternal”. A comparação entre docência e maternidade, implícita no discurso dessas professoras, é resultante da ideologia subjacente a este. Por uma construção social, o magistério, historicamente, se constituiu – conforme já mencionado no referencial teórico – como espaço de atuação eminentemente feminino (pelo menos no que concerne ao número

significativo de mulheres nesta prática, atualmente, em detrimento do número de homens), sendo suas representações frequentemente associadas à maternidade e a uma extensão do lar.

Mas, na concepção da ACD, a luta ideológica é uma dimensão da prática discursiva, portanto é possível a transformação dessa mesma prática e das ideologias subjacentes a ela. Essa modificação, evidentemente, é longa e há que ser construída historicamente para se consolidar.

Há vestígios, porém, de tais alterações no discurso pedagógico, como o da professora Débora que, numa observação do pesquisador a uma de suas aulas no parquinho da escola, via que a docente se defrontava com um problema. Um garoto se negou a dar as mãos aos demais colegas – meninos e meninas – para que, todos juntos, brincassem de roda. A alegação do mesmo foi de que “isso não é coisa de menino”. A docente insistiu para que o mesmo participasse, sob pena de não ir à biblioteca, em outra ocasião, para a troca dos livrinhos de história – atividade pela qual todos os alunos tinham apreço. Mesmo assim, o garoto preferiu pagar o ônus a participar da brincadeira.

Conversando com o pesquisador posteriormente, a docente afirmava que muitos discentes já traziam de casa posturas rígidas quanto às questões de papéis instituídos – o que eles acreditavam ser “próprio” de menino e o que seria “próprio” de menina. Competia à professora, segundo ela própria, mostrar outras visões dos fatos, contribuindo para que eles, sem juízo de valor, pudessem ter contato com outros pontos de vista sobre o gênero além daqueles oriundos da família e/ou da comunidade em que estavam inseridos.

Os sentidos são produzidos por meio de interpretações dos textos, pois, nas palavras de Fairclough (1995, p. 71):

While it is true that the forms and content of texts do bear the imprint of ideological processes and structures, it is not possible to ‘read off’ ideologies from texts. This is because meanings are produced through interpretations of texts and texts are open to diverse interpretations, and because ideological processes appertain to discourses and whole social events – they are processes between people – not to the texts which are produced, distributed and interpreted as moments of such events.²

² Embora seja verdade que as formas e o conteúdo dos textos sustentam processos e estruturas ideológicas, não é possível extrair ideologia dos mesmos. Isso ocorre porque significados são produzidos por meio das interpretações dos textos e estes são abertos a diversas interpretações, e porque os processos ideológicos pertencem ao discurso e aos eventos sociais – eles são processos entre pessoas – não aos textos que são produzidos, distribuídos e interpretados como momentos de tais eventos.

A ideologia é construída nas normas e nas convenções, constituindo-se, também, numa possibilidade de naturalização e, segundo prega a ACD, de desnaturalização nos eventos discursivos. Os indivíduos, porém, nem sempre têm consciência das dimensões ideológicas de suas práticas, pois aquelas, geralmente, são acumuladas e cristalizadas, reproduzindo-se em ações automatizadas.

Mas esses sujeitos, posicionados ideologicamente, têm possibilidade de estabelecer vínculos entre suas práticas e as ideologias que os interpelam, reformulando tais práticas. As práticas discursivas, por sua vez, são influenciadas ideologicamente, visto que assimilam significações que (re)produzem relações de poder, sendo que estas podem ser influenciadas por aquelas.

2.3.5.2 Hegemonia

Hegemonia é o poder de um grupo sobre a sociedade como um todo, exercido a partir de condições de domínio econômico, político, cultural e ideológico. Reiterando tal idéia, Fairclough (2001, p. 122) afirma o seguinte: “Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas”.

A prática discursiva – produção, distribuição, consumo e interpretação – reflete a luta hegemônica, no que diz respeito à reprodução ou à modificação tanto da ordem do discurso vigente como das relações assimétricas existentes na sociedade – diferenças de classe, gênero, etnia, entre outras. Tal luta é referendada pelo discurso em instituições particulares como a família e a escola, por exemplo, sendo seus agentes pais e filhos, professores e alunos, etc.

Um conceito de hegemonia retrata esse controle exercido pela elite sobre instituições sociais – como a família, a educação, o trabalho, entre outras – por intermédio de práticas que cristalizam relações e ideologias. Para exemplificar isso, pode-se remeter ao discurso pedagógico, em que existem convenções discursivas (modo como o professor conduz ou não sua aula na interação com seus discentes) que se vinculam a ideologias – crenças e conhecimentos específicos, posições determinadas para cada tipo de sujeito social que integra essa prática (professor e alunos) e determinadas relações entre categorias de participantes (entre professor e alunos em uma sala de aula).

Ao se naturalizarem, as convenções passam a integrar o senso comum, o que também ocorre com estes pressupostos ideológicos, constituindo-se como instrumento que legitima a hegemonia, ao reproduzir dimensões culturais e ideológicas desta. Então, compete à luta hegemônica desnaturalizar as convenções vigentes, substituindo-as por novas convenções.

Uma aula ministrada por um professor que tem controle sobre a tomada de turno, arguindo os discentes – submetidos ao seu poder – e mantendo frases de ordem, numa concepção de ensino extremamente tradicional e autoritário, é produto das relações hegemônicas e se refere aos papéis instituídos de professor “sabe tudo” e do aluno “receptáculo”. Por outro lado, aulas em que há tomadas de turno tanto por professor como por alunos, interação entre docente e discentes, discussão de problemas pertinentes, objetivando a construção do conhecimento e a participação efetiva dos sujeitos, são uma possibilidade de questionamento de relações hegemônicas, o que contribui, de certa forma, para o início de um processo de ruptura de tais relações. Com base nisso, é significativo enfatizar que

qualquer análise da hegemonia e da luta hegemônica, numa instituição [...] deve incluir uma análise das práticas discursivas e das relações (de dominação, ou de oposição e confronto) entre práticas discursivas diversas (PEDRO, 1997, p. 80).

A luta hegemônica se dá pelo discurso – este se constitui como parte da hegemonia, a qual molda práticas discursivas e ordens do discurso –, logo é pertinente atentar, nos estudos sobre mudança social, para o discurso e para os modos como a mudança discursiva estabelece relações com a mudança social e cultural. Tal fato deve ser observado, já que mudanças sociais e culturais implicam mudanças nas práticas discursivas.

2.3.6 Uma abordagem crítica da ACD

Essa abordagem da ACD visa, por intermédio da análise, a tornar emergentes as relações – implícitas e, muitas vezes, inconscientes para aqueles que as produzem e para os que a analisam, pois opacas – que se estabelecem entre os textos e os processos e relações sociais – ideologias, relações de poder.

O modelo tridimensional consiste em três formas separadas de análise, consolidadas umas nas outras:

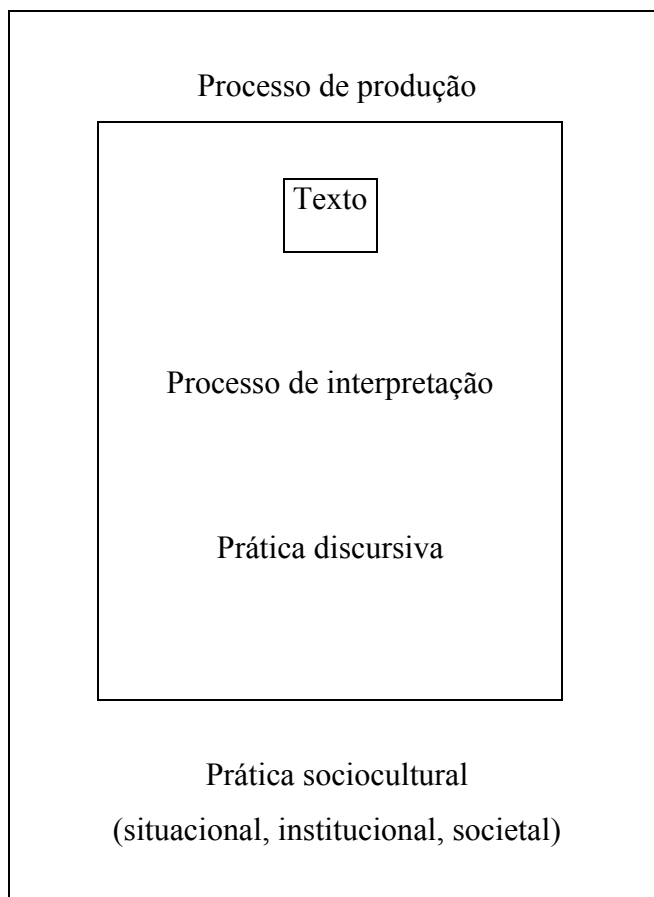
- (1) a análise de textos falados e/ou escritos;
- (2) a análise da prática discursiva, ou seja, do processo de produção, distribuição e consumo textual;
- (3) a análise de acontecimentos discursivos enquanto exemplos de prática sociocultural.

O termo *texto* é utilizado para se referir a qualquer material escrito ou falado, isto é, texto lingüístico; a *prática discursiva* remete à concepção de texto e interação de discurso, ou seja, como os discursos se combinam; e a *prática social* aponta para as circunstâncias do evento discursivo e de que modo estas determinam a natureza da prática discursiva.

O discurso é, simultaneamente, (a) um texto lingüístico – oral ou escrito; (b) uma prática discursiva – produção e interpretação de texto; e (c) uma prática sociocultural. Para proceder à análise do discurso, há que se seguirem as seguintes etapas:

- (a) realizar uma descrição lingüística do texto lingüístico;
- (b) fazer a interpretação das relações entre os processos discursivos (produtivos e interpretativos) e o texto;
- (c) obter a explicação da relação entre os processos discursivos e os processos sociais. O objetivo de tal abordagem é a relação entre a *prática sociocultural* e o *texto*, mediada pela *prática discursiva*; ou seja, o modo como um texto é produzido e interpretado está relacionado à natureza da prática sociocultural que o discurso integra na sua relação com discursos outros.

A seguir, está representado o quadro com as *dimensões do discurso*, conforme Fairclough (1997, p. 84).



A ACD se baseia em critérios de observação, descrição e explicação, isto é, trata-se de descrever, analisar e interpretar estruturas de poder e dominação e os efeitos que produzem nas possibilidades de ação individual, além de verificar e expor que eventuais possibilidades da ação individual e de liberdade de ação estão disponíveis para os falantes/escritores.

Cada uma das dimensões referidas tem relação com etapas diferentes do discurso e cabe a explanação de cada estágio. A parte referente à análise textual é a *descrição*; as partes que dizem respeito à análise da prática discursiva e da análise da prática social da qual o discurso faz parte remetem à *interpretação* – dividida em dois níveis: *interpretação e explicação*. Uma explanação sobre cada critério é pertinente:

a) a descrição (análise textual) – não tão separada da interpretação, visto que já ocorre, na seleção e transcrição dos dados, uma interpretação prévia daquilo que cabe ou não à análise, na ótica do analista. A descrição consiste na identificação das estruturas do texto em termos de categorias descritivas, que podem assumir valor experiencial, relacional, expressivo, conetivo ou uma combinação destes. As estruturas estão ligadas a aspectos da prática social, como conteúdo, relações e sujeito, associados ao conhecimento, crenças, relações sociais, identidades sociais, entre outros.

b) a interpretação (análise processual) – tentativa de construção de um sentido para os aspectos dos textos, ao observá-los como elementos da prática discursiva, como ‘traços’ de processos de produção textual e como ‘pistas’ nos processos de interpretação textual.

c) a explicação (análise social) – tentativa de construção de um sentido dos aspectos dos textos e da interpretação do analista de como estes são produzidos e interpretados, considerando ambos, aspectos e interpretação, como imbricados numa prática social mais ampla.

Nesta forma de análise, ocorre uma relação entre a prática sociocultural e o texto, mediada, conforme observado no modelo, pela prática discursiva. A forma como um texto é produzido e interpretado depende da natureza da prática sociocultural que o discurso integra (incluindo sua relação com hegemonias já existentes). A natureza da prática discursiva da produção textual molda o texto, deixando vestígios nas suas características superficiais; por fim, a natureza da prática discursiva da interpretação textual determina a forma como serão interpretados os traços superficiais de um texto.

O discurso é moldado pela estrutura social, mas constitutivo da mesma, logo esta é possível de ser transformada. A teoria de Fairclough (2001, p. 11) propõe “examinar em profundidade não apenas o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e das ideologias, mas também seu papel fundamental na transformação social”.

2.3.7 Discurso e mudança social

Os analistas da ACD objetivam produzir mudanças nas práticas discursivas, assim como nas práticas e estruturas sociopolíticas que apóiam tais práticas, baseando suas análises numa dimensão sociocultural. Essa teoria de análise do discurso prevê a análise e revelação do papel do discurso na (re)produção da dominação – poder hegemônico de uma elite que provoca desigualdade social, gerando preconceitos e exclusão –, concentrando-se nas estratégias utilizadas pela hegemonia para manter o *status quo*, o naturalizado, o instituído. Portanto, a ACD focaliza as estratégias discursivas que legitimam o controle, que naturalizam a ordem social e as relações de desigualdade.

A análise dos dados pode ser realizada com referência a categorias várias, tendo-se optado pela “modalidade”, exposta a seguir, como categoria de análise.

2.3.8 Uma categoria para análise: a modalidade

A modalidade é uma das características de controle interacional, o qual pode ser exercido em maior ou menor grau, dependendo das relações (as)simétricas entre os participantes. Em outras palavras, a modalidade diz respeito aos diversos graus de comprometimento existentes em uma proposição, o que depende do produtor desta em relação à maior ou menor afinidade que tem com a mesma.

Tais graus de afinidade – a modalização – se manifestam por meio de recursos vários, entre os quais se destacam os seguintes:

- a) verbos auxiliares modais, como “dever” e “poder”;
- b) os tempos das formas verbais – o presente do indicativo do verbo, por exemplo, realiza uma modalidade categórica;
- c) advérbios modais, como “provavelmente”, “possivelmente”, “obviamente”, “definitivamente”, ou seus adjetivos correspondentes;
- d) indeterminações, tais como “uma espécie de”, “um pouco”, “uma coisa assim/desse tipo”.

Há dois modos pelos quais a modalidade pode se manifestar:

- a) de **forma subjetiva**, por meio de verbos como “acho”, “penso”, “suspeito”, “duvido”, deflagrando-se o grau de afinidade do falante com uma proposição.

Como exemplo deste tipo, pode-se observar a seguinte fala da professora Débora sobre o porquê de haver poucos homens atuando como docentes em séries iniciais: - *Acredito que o homem não tenha paciência pra isso, não goste dessa coisa tão dependente o tempo todo. Acho que o homem não tem muita paciência pra lidar com a criança, principalmente assim durante quatro horas.*

Neste excerto, observa-se o uso, pela informante, dos verbos “acreditar” e “achar”, flexionados na primeira pessoa do singular do presente do indicativo, implicando envolvimento, afinidade explícita do produtor do discurso com a proposição. Há também a indeterminação, marcada pela expressão “dessa coisa”.

- b) de **forma objetiva** – com a base subjetiva implícita –, manifestando-se por meio dos advérbios modais ou de seus adjetivos correspondentes, podendo não ser evidente o ponto de vista representado. O uso da modalidade objetiva – geralmente associada a alguma manifestação de poder – possibilita a “universalização” de um ponto de vista específico, parcial, da situação.

Para ilustrar tal forma de modalidade, pode-se notar a fala do professor Eduardo sobre o ensino a crianças de zona rural: - *É muito comum preparar um aluno e ver que o pai e a mãe não sabem ler e escrever.*

Nessa passagem, há o uso do verbo “ser” no presente do indicativo, revelando uma modalidade categórica. Como tópico da frase, o verbo é acompanhado de um adjetivo modificado por um advérbio de intensidade, priorizando a estrutura “é muito difícil” na proposição. O ponto de vista do produtor, neste caso, é universalizado, ou seja, passa a representar não uma opinião particular, mas a de um grupo, logo generalizada. Ocorre, aqui, a projeção de uma determinada visão do falante, parcial, como universal.

Sabendo-se que os produtores do discurso organizam a proposição ao interagirem com seus interlocutores, pode haver dificuldade de aqueles distinguirem o grau de afinidade de tais proposições, devido a possíveis relações de proximidade e solidariedade com aqueles com quem interagem.

Também é importante ratificar que o grau de afinidade com uma proposição pode ter vinculação direta com ter ou não poder, e não necessariamente com falta ou excesso de convicção ou conhecimento sobre determinado assunto.

Como afirma Fairclough (2001, p. 20): “A modalidade é, então, um ponto de intersecção no discurso, entre a significação da realidade e a representação das relações sociais”.

2.4. A REPRESENTAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS

O analista crítico do discurso Theo van Leeuwen se propõe, por meio de uma rede de sistemas, a indicar mecanismos, no discurso, que demonstrem de que forma os atores sociais podem ser representados e que escolhas lingüísticas eles fazem, (in)conscientemente, para constituir tais representações. Seu estudo objetiva verificar de que modo as práticas sociais transformam-se em discurso sobre si mesmas, constatando-se como os indivíduos fazem isso em determinados contextos institucionais que têm relações específicas com as práticas sociais e das quais produzem representações.

Como afirma Pedro (1997, p. 216):

A rede de sistemas junta aquilo que os lingüistas tendem a separar: envolve uma série de sistemas lingüísticos distintos, tanto a nível léxico-gramatical como a nível do discurso, da transitividade, da referência, do grupo nominal, das figuras retóricas, etc., porque todos estes sistemas estão envolvidos na realização das representações dos atores sociais.

As duas categorias básicas de representação apontadas por van Leeuwen (in: PEDRO, 1997, p. 69-222) são a *exclusão* e a *inclusão*.

2.4.1 A exclusão

Algumas exclusões caracterizam-se pela exclusão total tanto dos atores sociais como das atividades destes, não deixando marcas nas representações, apenas vestígios. As possibilidades de *exclusão* são a *supressão* e o *colocar em segundo plano*. Ambas colocam os atores sociais em posição secundária, embora em graus diferentes, reduzindo a quantidade de vezes que aqueles são literalmente mencionados.

2.4.1.1 A supressão

A *supressão* ocorre quando inexistente referência aos atores sociais no texto, podendo ser realizada, entre outras maneiras, por meio do apagamento do agente da passiva e por meio de orações infinitivas que funcionam como um participante gramatical.

Um exemplo de apagamento do agente da passiva pode ser observado no depoimento do professor Júlio, quando este menciona o preconceito que sente(iu) ao exercer o magistério em séries iniciais: - *Eu acho que é isso, enfrenta-se um preconceito*. O agente, quem provoca esse preconceito, não é mencionado, mas velado; talvez porque seja tão óbvio que não haja necessidade de ser mencionado; talvez, porque existam tantos agentes que a supressão seja intencional para deflagrar isso. A própria escolha pela voz passiva sintética, em detrimento da analítica ou da voz ativa, já demonstra indícios dessa supressão “obrigatória”.

Outro exemplo desse apagamento pode ser verificado na fala do professor Bernardo, quando perguntado sobre o que havia lhe chamado mais atenção no conto a ser trabalhado: - *Assim, de a menina ser educada de um jeito, de o menino ser educado daquele jeito*. O docente continua a fala: - *O príncipe ser preparado pra viver, pra enfrentar a vida, sair, correr o mundo; e a menina era preparada pra esperar o príncipe*. Em nenhum momento é colocado o agente da passiva, ou seja, o termo que representaria o/a responsável pela

educação e pelo preparo do príncipe e da princesa – na ficção – e do menino e da menina – na vida “real”. Esse apagamento do agente, apenas salientando o elemento passivo, que sofre a ação e, portanto, submete-se a ela, reitera a idéia de “vítima” e “culpado”; este, embora não identificado, está presente, porque realiza a ação de submeter alguém a alguma coisa, porque tem poder para isso, porque é mais “forte”.

Para ilustrar as orações infinitivas que funcionam como elemento gramatical, é possível observar a fala da professora Débora: - *Trabalhar com crianças é muito cansativo, porque eles te exigem muito*. A oração “trabalhar com crianças” exclui o ator social responsável, enfatizando apenas a atribuição deste: o trabalho com as crianças. Esse ator poderia ser representado pelo termo “por mim” (no caso, a informante) ou – na possibilidade de serem muitos atores – “por nós” (remetendo aos professores em geral).

2.4.1.2 O "colocar em segundo plano"

O *colocar em segundo plano* refere-se ao procedimento em que a exclusão acontece de modo menos radical. Os atores sociais podem não ser citados no texto, mas há alguns vestígios que indicam ao leitor/ouvinte inferências sobre eles, o que implica os atores sociais estarem incluídos em determinada parte do texto.

2.4.2 A inclusão

A categoria da inclusão, opondo-se à da exclusão já referida, diz respeito ao fato de os atores sociais estarem explícitos nas proposições. Algumas formas de inclusão, referidas a seguir, serão contempladas na pesquisa.

2.4.2.1 Os papéis atribuídos: a agência

Um aspecto significativo diz respeito aos papéis que são atribuídos aos atores sociais nas representações. Esses atores podem ser representados em relação à ação que desempenham – agentes – ou que alguém desempenha em relação a eles – pacientes. A *ativação* ocorre quando os atores sociais são representados como forças ativas e dinâmicas numa atividade; a *passivação*, ao contrário, acontece quando estes se submetem à atividade, ou como receptores desta. Assim, é importante verificar de que modo e em que contextos os atores sociais estão representados como agentes ou pacientes, sendo significativa a

observação das operações lingüísticas e das categorias sociológicas na agenciamento, pois “as representações podem redistribuir papéis e organizar as relações sociais entre os participantes” (PEDRO, 1997, p. 186).

Essa mudança de papéis pode ser percebida no relato do professor Bernardo a respeito de sua chegada a uma escola para trabalhar com alunos de quarta série do ensino fundamental e a “recepção” da comunidade escolar à sua presença: - *Na primeira semana, todo mundo me olhava assim como um OVNI [rindo], olhavam-me, achavam assim o máximo, alguns com admiração, outros com uma coisa ruim, não sei o que era exatamente.*

As duas categorias maiores de atores sociais notadas no excerto são “as pessoas que se encontravam na escola, no momento, e que presenciaram sua chegada” (representada pela hipérbole “todo o mundo”) e “o professor entrevistado” (representado pelo pronome oblíquo “me”). A expressão “todo mundo” funciona, gramaticalmente, como ator nas atividades representadas pelos verbos “olhar”, “achar”, enquanto que a “o professor” é atribuído o papel passivo, recebendo a ação representada pelo verbo “olhar”.

No mesmo excerto, pode-se verificar que o mesmo “professor” se coloca no papel ativo, marcado como ator na forma verbal “saber”: - *eu não sei o que era exatamente.* Mais adiante, sobre o mesmo assunto, o professor afirma: - *Depois, eu conquistei as mães, todos, a família, e todo mundo; todo mundo não, mas grande parte deles ficaram meus amigos.* Nesta fala, observa-se a troca de papéis: o professor, representado pelo pronome pessoal reto “eu” passa a ser o agente da atividade representada pelo verbo “conquistar”; “a comunidade escolar”, que antes fora representada por “todo mundo” e, aqui, é explicitada por “as mães, todos, a família, e todo o mundo” torna-se objeto da ação representada pelo mesmo verbo.

2.4.2.2 A indeterminação

A *indeterminação* consiste na representação dos atores sociais como indivíduos ou grupos não-especificados e anônimos, sendo realizada por meio de pronomes indefinidos com função nominal. Para exemplificar esta categoria, pode ser referida uma fala já citada do professor Bernardo que contém indeterminação: - *outros com uma coisa ruim.*

O pronome “outros” – usado para se referir a alguns indivíduos que estavam na escola quando o professor chegara – indica indeterminação por meio da atribuição ao ator social de um tipo de autoridade impessoal, uma coerção sentida por este, generalizada. Em outras palavras: outras pessoas olhavam, percebiam, analisavam o professor Bernardo de uma maneira negativa, fato que o incomodava, afligia.

Para ilustrar a indeterminação, ainda há uma fala da professora Débora quando questionada pelo pesquisador sobre a ausência de um número significativo de homens exercendo docência nas séries iniciais: - *O homem não tem essa coisa de ter alguém dependente dele todo o tempo.*

O pronome indefinido “alguém” anonimiza um ator social, à medida que o informante trata a identidade desse ator como menos relevante ao leitor/ouvinte, ou seja, esse “alguém” pode se referir a qualquer ser humano – adulto ou criança – e/ou a um animal. Na fala da professora, fica evidente o fato de ela acreditar que não é próprio do homem exercer cuidados, proteção sobre outros seres.

2.4.2.3 A diferenciação

A *diferenciação* ocorre quando a identidade do ator social, ou de um grupo de atores sociais, é de uma certa forma especificada, diferenciando explicitamente um ator individual de outro, ou um grupo de atores sociais de outro grupo, mencionando-se a diferença entre o “eu” e o “outro”, ou entre “nós” e “eles”.

Na seqüência da fala do professor Bernardo, em determinada passagem, ele diz: - *mas grande parte deles ficaram meus amigos.* A expressão “grande parte” refere-se a pessoas agregadas em um grupo que se distinguiria de outro. Este conteria uma minoria – os que não foram simpatizantes ao professor –; aquele seria representante da maioria – os que encontraram, num momento posterior, identificação com o professor e com o seu trabalho na escola.

Um exemplo mais explícito de *diferenciação* também ocorre na fala do professor Bernardo, só que em outra ocasião, quando participando da pesquisa com foco no grupo; em determinado momento ele retomou a questão do episódio que ocorrera quando de seu ingresso para atuar em uma escola pública com alunos de séries iniciais. O docente disse: - *Algumas professoras me receberam bem, mas outras tinham o pé atrás.*

Nessa fala, estão presentes a *indeterminação* - expressa por meio da utilização dos pronomes “algumas” e “outras”, não especificando claramente quem eram estas e aquelas – e a *diferenciação*. Essa distinção ocorre à proporção que alguns atores sociais – professoras que atuavam na escola na época – são organizados em um grupo que se opõe a outro em relação à aceitação ou não do professor Bernardo na escola.

2.4.2.4 A nomeação e a categorização

Os atores sociais podem ser determinados, representados em termos de identidade única – *nomeação* – ou em termos de identidades e funções que partilham com outros – *categorização*.

A *nomeação* geralmente é caracterizada pela utilização de nomes próprios, fato observado no relato da professora Cláudia sobre uma aluna que, durante uma aula, perguntou à docente por que meninas não podiam jogar bola. A professora respondeu - *Eu dei um texto sobre as bolinhas de gude, cujas meninas também jogavam, e uma menina, a Flávia, veio me perguntar, porque ela é de igreja [referindo-se à Igreja Universal], por que menina não pode jogar futebol.*

Mais adiante, durante o relato, a docente prossegue: - *Ela queria jogar com o Alberto [seu irmão] e a mãe não deixava.*

A *nomeação* ocorreu por meio da utilização de nomes próprios usados de maneira informal – somente o primeiro nome – para a identificação de dois alunos: a Flávia e seu irmão, o Alberto. Ocorreu também a *individualização*, caracterizada pela particularização do indivíduo frente ao grupo em que se insere – no caso, os demais alunos.

Quanto à *categorização*, ela pode ser dividida em dois tipos: a *funcionalização* – quando os atores sociais são referidos em termos de uma atividade, de alguma coisa que fazem como ocupação e/ou profissão – e a *identificação* – quando os atores sociais são definidos não em termos daquilo que fazem, mas em termos daquilo que são.

A *funcionalização* aparece na fala da professora Cláudia, ainda sobre o episódio da menina que não “pode” jogar futebol, segundo a doutrina da Igreja que frequenta, quando a docente afirma: - *Eu disse que, às vezes, o pastor está falando e nem tudo que ele diz é verdade; não é que ele esteja mentindo, mas ele não sabe tudo. Quem sabe tudo é Deus. Eu explico isso pra eles. Até que ela aceitou bem.*

A *funcionalização*, aqui, é marcada pela utilização do substantivo “pastor”, aquele que exerce função específica na hierarquia de sua Igreja, ao repassar aos “fiéis” os dogmas de sua religião.

Um exemplo de *identificação* é verificado no excerto em que o professor Eduardo refere-se à mãe de um(a) aluno(a). Neste caso, é observada a relação de parentesco entre os atores sociais: o/a aluno(a) – filho(a) – e sua responsável – mãe.

Essa identificação relacional em termos de parentesco – mãe e filho(a) – é marcada por um pronome possessivo: seu/sua filho(a), expresso na passagem: - *Aconteceu um fato*

inédito comigo. Uma mãe foi à secretaria e disse que não gostaria que seu/sua filho/filha [não lembra se era um menino ou uma menina] ficasse na minha turma.

2.4.2.5 A personalização e a impersonalização

Essas escolhas representacionais citadas personalizam – *personalização* – os atores sociais, ao serem representados como seres humanos, por meio de pronomes pessoais ou possessivos, nomes próprios ou substantivos comuns. Esses atores também podem ser impersonalizados - *impersonalização* –, representados por outros meios como substantivos abstratos ou substantivos concretos cujo significado não inclui a característica semântica “humana”.

O professor Eduardo, quando questionado sobre o papel do docente no trabalho com crianças em séries iniciais, disse: - *Existe também falta da presença masculina em séries iniciais. A figura masculina também é importante.* Nota-se que a utilização dos substantivos “presença” e “figura”, numa relação de sinonímia, denotam os reais atores sociais representados na fala: os homens como docentes.

Serão, então, no decorrer das análises (capítulo 4), abordadas as categorias de exclusão e algumas categorias de inclusão, conforme explicadas e exemplificadas, com base na rede de sistemas de van Leeuwen, para verificar os modos pelos quais os atores sociais são representados no discurso.

A ACD tem seu procedimento vinculado à natureza de cada projeto e segundo as visões do discurso de cada analista, comprometido com um estudo que vise à investigação social e à mudança discursiva. Sendo assim, explanados os aspectos pelos quais transita o pesquisador para sedimentar sua análise numa abordagem crítica do discurso, é relevante expor o próximo capítulo – a metodologia do trabalho –, referente à coleta e aos procedimentos de análise de dados.

3 METODOLOGIA

3.1 A PESQUISA ETNOGRÁFICA: CONSIDERAÇÕES

Optou-se por realizar uma pesquisa de cunho etnográfico, logo relevante se torna tecer algumas apreciações sobre este tipo de método de pesquisa.

O estudo de cunho etnográfico, um dos tipos de pesquisa qualitativa, caracteriza-se por ser uma abordagem de investigação científica centrada na observação de modos de viver e agir de um grupo específico ou de determinadas pessoas – principalmente no que se refere às desigualdades sociais e aos processos de exclusão – que constituem uma unidade representativa para análise.

A etnografia visa a estudar, por meio da observação num determinado período de tempo, os modos como os indivíduos se comportam e agem socialmente, pretendendo revelar esse significado cotidiano, muitas vezes inconsciente para os atores sociais que os vivenciam.

A descrição etnográfica constitui um instrumento eficiente para a análise crítica da cultura, pois, ao observar esta, o etnógrafo descreve-a com o intuito de transformá-la posteriormente, revelando os mecanismos que submetem os indivíduos que participam de tal cultura à subserviência, e propondo possibilidades de conscientização e modificação da mesma.

A pesquisa etnográfica deve ser direcionada pelo investigador na observância de alguns pontos relevantes: a proposta da pesquisa, o período despendido no trabalho de campo – coleta de dados –, a descrição minuciosa dos dados, além da ética, que deve nortear todo o processo. O etnógrafo, então, deve ser um questionador, sendo o processo de pesquisa guiado pelo seu senso de investigação, determinado pelas questões que ele propõe, fato que requer do mesmo contínua reflexão e (re)estruturação.

Associado à educação, um trabalho etnográfico não pode prescindir da atenção a determinadas técnicas referidas a seguir, as quais objetivam dar credibilidade e eficiência à pesquisa. O pesquisador há que realizar uma observação participante, influenciando e sendo influenciado pela situação estudada; devem ser utilizadas entrevistas intensivas, com o intuito de esmiuçar questões e dizimar dúvidas provenientes das observações, bem como a análise de documentos, registros que contextualizam o fenômeno abordado, sempre verificando as informações coletadas a partir de fontes várias.

O pesquisador é elemento imprescindível tanto na coleta como na análise dos dados, sendo fundamental a completa interação entre ele – sujeito da coleta e análise – e o pesquisado, informante. À medida que os dados são coletados e analisados pelo pesquisador, este pode (e deve, quando necessário) modificar as técnicas de coleta, dependendo das situações que se insurjam, sendo possíveis a revisão de questões norteadoras da pesquisa e a busca a novos informantes, bem como a reavaliação da metodologia de pesquisa no decorrer do desenvolvimento da mesma. Assim, é primordial que se priorize o processo, o desenvolvimento da pesquisa, e não o produto final.

Durante o processo, um ponto de extrema relevância é o trabalho de campo, em que o pesquisador, para coletar seus dados, precisa interagir com os seus pesquisados em situações em que estes se comportem e se expressem de maneira espontânea, destituída de qualquer artificialidade. O interesse, neste tipo de pesquisa, se concentra na informalidade, no modo como as pessoas, naturalmente, exprimem suas idéias, divulgando o que lhes é significativo, o que pensam sobre si e sobre os outros. Importa para o pesquisador, por exemplo, na entrevista ao informante, ter um roteiro prévio das perguntas a serem feitas, induzindo, sutilmente, seu pesquisado a emitir de forma espontânea e natural sua opinião sobre o(s) ponto(s) de interesse da pesquisa. Esse trabalho de campo requer, então, que o investigador seja indutivo e dedutivo para obter aquilo que é realmente relevante para a pesquisa.

Com base na coleta de dados junto a seu(s) informante(s), a partir de registro em áudio e/ou vídeo, compete ao pesquisador descrever as informações coletadas, a fim de arrecadar uma gama de dados reconstituídos por transcrições literais e/ou paráfrases que contenham, na essência, as idéias expressas pelos informantes. O trabalho não se reduz, simplesmente, à descrição de depoimentos, situações e/ou impressões do pesquisador; é importante (re)ver tais fatos sob a ótica do pesquisado, com base na construção de suas identidades culturais historicamente produzidas.

Uma pesquisa de cunho etnográfico enfatiza o significado com base no modo como os informantes se vêem, assim como percebem os outros que os cercam e as situações em que estão inseridos; é essencial, portanto, que o pesquisador tente depreender esse modo específico e particular de visão do seu informante. Os significados que o investigador busca com a pesquisa, muitas vezes, são inconscientes para os informantes, que não percebem determinada leitura de suas ações, comportamentos; os significados que os informantes atribuem à sua rotina não trazem, quase sempre, a relevância procurada pelo investigador, pois os mesmos refletem o senso comum, o naturalizado.

Este tipo de pesquisa pressupõe flexibilidade e não rigidez, pois à proporção que o trabalho vai sendo realizado, interferências externas vão o constituindo, visto que, como num processo, sujeitos vão se construindo, possibilitando a elaboração de formas outras de entendimento dos aspectos sociais e culturais.

A pesquisa, a partir da análise dos significados culturais que os informantes imprimem a si e àquilo que os influencia, sedimentados por suas referências, objetiva (re)construir os atores sociais sob a ótica destes, sendo primordial que o pesquisador considere outra(s) forma(s) de interpretação dos fatos que não somente a sua.

Assim, reitera-se que, numa pesquisa etnográfica, é papel do investigador conceber os significados culturais atribuídos pelos pesquisados a si mesmos e ao mundo externo – significados estes, na maioria das vezes, não percebidos pelos pesquisados, logo inconscientes –, trazendo-os à tona, revelando-os. Uma pesquisa deste tipo recusa-se a enclausurar os atores sociais em valores e concepções prévias do investigador.

Deve haver também uma estreita vinculação entre o referencial teórico, o processo e a análise dos dados; é importante que o pesquisador, continuamente, estabeleça relações entre as diferentes fases do processo e o conhecimento produzido, retomando-o.

3.2 A MICROANÁLISE ETNOGRÁFICA

A microanálise etnográfica se constitui como um instrumento da etnografia utilizado com frequência nos estudos da linguagem. Sua denominação vem do fato de se estudar um evento ou parte dele (por exemplo, a atuação do(a) docente em sala de aula quanto às questões de gênero a partir de determinado diálogo com seu discente), comparando-o a um fenômeno mais amplo, geral, analisado holisticamente (as representações de gênero do docente).

É significativo, em microanálise, ressaltar como as pessoas, por meio das formas como desempenham seus papéis sociais, são significadas segundo elas próprias e como estas significam as demais. Para tanto, é fundamental que o investigador haja com critério ao descrever o comportamento destes indivíduos por meio da transcrição lingüística e de códigos não-verbais marcadores das atitudes dos mesmos – pausas, tom de voz, detalhes de interação... É relevante também aferir a preocupação de os atores sociais, em espaços de interação, optarem por assumir um modo específico de ação, bem como determinado uso de vocábulos e/ou estruturas lingüísticas, e o que tais fatos significam.

Compete também ao pesquisador associar à abordagem microetnográfica uma teoria crítica de análise (no caso, a ACD) para identificar o significado (por exemplo, as questões do

gênero), nas situações de interação social, e onde estas relações ocorrem. Um exemplo disso é a contraposição de determinados depoimentos de um(a) docente que defende uma posição não-hegemônica sobre questões que envolvam gênero e a sua atuação, na interação com seus alunos em sala de aula, ao silenciar o gênero.

Com base nas informações anteriores, ratifica-se que, neste tipo de pesquisa, um processo interacional ou fato que merece destaque é separado dos demais para que, numa micro-dimensão, tal fato represente o todo do processo estudado. Para ilustrar isso, é possível remeter a qualquer situação específica em sala de aula em que seja evidente a necessidade de se discutir o gênero, como o fato de um menino usar brinco e ser advertido por um colega ou por um professor sobre esta escolha.

Na microanálise, fundamentais são as especificidades da interação entre professores e alunos, revelando parte representativa do contexto da sala de aula e do tipo de interação que ocorre. O pesquisador deve partir do contexto maior até poder destacar uma peculiaridade generalizável deste contexto que possa ser estudada microanaliticamente.

Como refere Erickson (2001), cada sala de aula é única, existindo uma ordem própria de organização sócio-cultural, por ter atores sociais que diferem daqueles de outras salas – dirigida por um tipo específico de professor(a), com determinada filosofia de trabalho e formação sócio-cultural, classe social de onde provêm as pessoas e onde a escola se insere, além da individualidade de cada aluno.

Na organização dessas pessoas – professor e alunos – em um grupo com determinado fim, estabelece-se uma ordem social específica para esse grupo, cujos integrantes devem partilhar uma ética de organização e um significado específico que se refere ao grupo em particular. É de interesse da etnografia o significado local para esses integrantes, afinal a universalidade só pode ser apreendida e compreendida a partir da particularidade de cada situação.

Segundo Mattos (2003, p. 4):

A investigadora ou investigador, utilizando uma teoria crítica de análise aliada à abordagem etnográfica, procura identificar o significado nas relações sociais de classe, etnia, linguagem, *gênero* [ênfase do pesquisador], e a cena imediata onde estas relações se manifestam [...] A microanálise etnográfica leva em consideração não somente a comunicação ou interação imediata da cena, como também a relação entre esta interação e o contexto social maior, a sociedade onde este contexto se insere.

3.3 O PROCESSO DE PESQUISA

Esta pesquisa de cunho etnográfico, na medida em que intenta verificar o discurso de professores e de professoras de séries iniciais do ensino fundamental em relação às suas representações de gênero, aborda como esses atores sociais têm suas representações de gênero vinculadas aos referenciais culturais da sociedade em que estão inseridos.

O trabalho consiste em focalizar três professores e três professoras que atuam em sala de aula com crianças em séries iniciais do ensino fundamental, para verificar quais as representações de gênero que estes têm e de que forma(s) tais representações auxiliam na construção das identidades sociais de seus discentes por meio do discurso pedagógico.

3.3.1 A primeira fase da coleta de dados

Numa primeira etapa do trabalho, foi distribuído a estes docentes um questionário com questões referentes aos dados de identificação do professor pesquisado – estes remetem à formação docente, tempo de atuação no magistério e informações sobre a turma em que ministram aula –, além de questões abertas com base nos itens que seguem:

- Utilização ou não de livro didático em sala de aula. A resposta dada pelo professor deu indícios ao pesquisador sobre o material adotado por aquele em sua sala de aula. A utilização de livro didático possibilitou o acesso a tal material, para que o mesmo fosse analisado em relação à sua (não) adequação aos PCNs;
- Tipos de textos utilizados em sala de aula e como os mesmos eram escolhidos e trabalhados pelo docente junto a seus alunos. Neste aspecto, constataram-se quais os tipos de produções pelas quais o professor geralmente opta e como as mesmas eram abordadas pelo docente em sua turma. A escolha por determinados textos e o modo como os mesmos eram trabalhados denotam marcas ideológicas do discurso docente;
- Temas recorrentes em sala de aula, quem os selecionava e como os mesmos eram abordados. Esse item remete à necessidade premente da pesquisa de constatar, no relato do professor, se temas relativos a gênero eram discutidos em sala de aula, com que frequência tal fato ocorria e de que modo essa abordagem acontecia. A ausência de tal tema e/ou o trabalho superficial com o mesmo, sem relações com o cotidiano dos alunos, teve implicações na análise, pois deflagrou o silenciamento das questões de gênero no discurso pedagógico;

- A influência dos PCNs no trabalho docente. Os PCNs, que contemplam a questão do gênero, nos temas transversais, têm por objetivo orientar o docente sobre a relevância de tal temática, entre outras, no trabalho curricular. A utilização ou não dos PCNs como diretrizes e o modo como estes foram analisados (a)criticamente pelo docente são fatos relevantes na análise do discurso do professor.

Completando a primeira fase, foi realizada uma entrevista gravada em áudio com os seis docentes, individualmente, para que fossem aprofundadas questões contidas no questionário. A realização de tal procedimento objetivou complementar as respostas escritas dadas por cada professor, bem como estimulá-lo a refletir sobre questões pertinentes à temática do gênero. Tanto o questionário com questões abertas como transcrições das entrevistas orais com os docentes, especificamente nos fragmentos relativos a gênero, aparecem, respectivamente, nos anexos **A** e **B**.

3.3.2 A segunda fase da coleta de dados

A segunda fase da pesquisa consistiu em o investigador assistir a quatro aulas do docente em interação com seus alunos. Os três primeiros encontros, à escolha de cada docente, objetivaram que o pesquisador pudesse conhecer o grupo de alunos, fator fundamental para que estes se habituassem com a sua presença em aula. Nessas visitas, o investigador visou a identificar quais as temáticas desenvolvidas pelo docente em sala de aula, bem como o modo como ocorria a interação docente-discente e discente-discente, ou seja, como se processava o discurso do professor em relação a seus discentes e como estes se manifestavam frente às concepções daquele. O pesquisador, por meio de anotações, procedeu ao registro escrito de aspectos significativos presentes nesses encontros.

O fato de o pesquisador presenciar o trabalho do docente em sala de aula se justificou também por que cada sala é única como espaço propício à interação e, por conseqüência, à aprendizagem, caracterizando-se como grupo diverso dos demais – outras salas de aula –, visto que práticas discursivas várias podem se fazer presentes e dialogarem nesses espaços.

Além disso, nesse espaço de interação, foi constatado se o docente atuava como mediador, ao ter a possibilidade de estimular o posicionamento crítico dos alunos ou se tal fato não acontecia. A importância da observação do espaço da sala de aula foi de extrema importância, porque o professor é o elemento associado ao saber, podendo intervir na construção do conhecimento do seu aluno; este, muitas vezes, está atrelado ao normativismo

hegemônico resultante de um discurso familiar e/ou proveniente dos meios de comunicação de massa a que tem acesso.

Ao verificar a atuação docente, coube ao pesquisador ter o compromisso de esmiuçar o discurso que se instalou em sala de aula, identificando sentidos não aparentes, não explícitos ao olhar do pesquisado. Ao fazer emergir o currículo oculto, presente no discurso instaurado na interação em sala de aula, o pesquisador promoveu o confronto, a crítica, exercendo sua função – esta que a ACD confere a seus analistas –, de proceder à tentativa de reflexão e modificação de uma realidade social.

Consistiu ainda, na segunda etapa do processo, o registro em áudio de uma quarta aula elaborada por cada docente com base no livro *Procurando Firme*, de Ruth Rocha (2003)³. Este livro se caracteriza por ser um conto de fadas “moderno” que subverte os papéis instituídos nos contos de fadas tradicionais – o estereótipo do masculino e do feminino hegemônicos. Nesse conto, as questões de gênero são prementes e apontam para a necessidade de se refletir sobre as concepções de masculino e de feminino na contemporaneidade.

A história de Ruth Rocha apresenta todos os ingredientes de um conto tradicional – rei, rainha, príncipe, princesa, dragão, castelo –, embora haja uma redefinição dos papéis instituídos quanto a gênero. O príncipe, irmão da princesa, é como todos os príncipes – fora “treinado”, desde criança, para, quando adulto, sair do castelo e enfrentar o mundo. Mas a princesa, ao contrário das princesas dos contos, que são “preparadas” para o casamento com os príncipes, não se habituava com tal destino a ponto de se rebelar e exercer as mesmas atividades de seu irmão. Ela queria escolher o seu próprio destino e, para conquistar sua liberdade e “correr mundo”, havia adotado as atividades “próprias” do príncipe.

Assim, o livro em questão foi escolhido pelo investigador por abordar claramente questões de gênero, tendo um viés diferente daquele que geralmente os contos tradicionais imprimem ao masculino e ao feminino hegemônicos. A tarefa solicitada pelo pesquisador consistiu no fato de cada docente planejar uma aula para a sua turma com base no livro, sendo o foco da discussão a história deste. O docente teve total liberdade quanto à preparação da aula, focalizando em seu discurso aquilo que lhe pareceu mais significativo, fato que foi analisado pelo pesquisador posteriormente.

A solicitação de tal tarefa objetivou servir também de material de análise para que o pesquisador pudesse detectar, por meio das atividades elaboradas pelo docente a seus alunos,

³ Cabe salientar que cada docente recebeu um exemplar do livro para a realização da tarefa solicitada pelo pesquisador.

o modo como seu discurso (não) revelava as questões de gênero – tema preponderante no texto ficcional escolhido para análise. Essa última aula observada foi registrada em áudio, acompanhada de notas de campo do pesquisador.

3.3.3 A terceira fase da coleta de dados

Após ter procedido à execução da primeira e da segunda etapa da coleta de dados com cada um dos professores envolvidos no processo, o pesquisador passou à fase final de coleta: a pesquisa com foco no grupo. Esta se caracteriza pela presença do pesquisador, como mediador, numa reunião com quatro informantes, a fim de que houvesse a discussão sobre a temática em questão: o gênero.

Nesse encontro, foram confrontadas opiniões – aquelas emitidas no material elaborado pelos docentes, aquelas relativas à aula ministrada pelos professores com base no conto e aquelas oriundas dos registros e de análises parciais realizadas pelo pesquisador –, para que os atores sociais pudessem refletir sobre suas representações de gênero.

Dessa forma, a pesquisa contou com um considerável arsenal de informações, provenientes da coleta de dados no que se referiu à observação em sala de aula, às gravações em áudio, às entrevistas escritas e gravadas, ao acesso a documentos, além do material produzido pelos docentes. Esses dados coletados resultaram em maior precisão quanto às informações obtidas.

Tais informações foram selecionadas, como o intuito de serem priorizadas as mais úteis para a análise, tendo sido realizado um recorte daquilo que era mais interessante para apreciação. Durante a realização do trabalho, foram revisitadas questões do início da pesquisa, à medida que o pesquisador foi confrontado com situações não previstas por estar diante de um processo, portanto dinâmico, que envolveu sujeitos que se construíam, assim como seus discursos, na prática de interação social.

3.4 OS INFORMANTES

Para executar o trabalho proposto, o pesquisador contatou com três professoras e com três professores da rede pública de ensino do município de Rio Grande (RS) para que os mesmos participassem da pesquisa como informantes. Os nomes dos participantes – professores(as) e discentes – foram substituídos por nomes fictícios, a fim de preservá-los.

Um dado significativo que endossa o espaço escolar, no que tange às séries iniciais, como de domínio feminino pela atuação maciça da mulher como professora, foi a constatação de que, em Rio Grande, houve dificuldade em achar homens atuando nessas séries do ensino fundamental tanto na rede municipal, como na estadual e na particular. O pesquisador encontrou apenas três professores, que se dispuseram a ser informantes da pesquisa: dois exercem a docência em sala de aula e outro está em cargo administrativo, tendo, até o ano de 2002, atuado como docente.

Desses seis profissionais, foram escolhidos um docente – o professor Eduardo – e uma docente – a professora Débora – para passarem por todas as etapas do processo de pesquisa: resposta às perguntas abertas do questionário, entrevista registrada em áudio, observação de quatro aulas e participação no grupo focal. Além destes, outros dois (Antônio e Bernardo) foram incluídos nas análises individuais. As professoras Cláudia e Fernanda tiveram seus discursos contemplados apenas nas análises comparativas.

A seguir, há um perfil das professoras Cláudia e Fernanda que, embora não tendo seus discursos analisados isoladamente como os dos demais docentes, foram mencionadas nas análises comparativas. Os professores Antônio, Bernardo, Débora e Eduardo são referidos no capítulo 4, relativo à análise individual dos dados, que contempla também um perfil de cada um desses docentes. É válido ressaltar que cada docente é caracterizado quanto à sua formação docente, ao tempo de atuação no magistério, à(s) instituição(ões) em que atua(m), à(s) turma(s) a que ministra(m) aulas, entre outros fatores.

A professora Fernanda atua no magistério há vinte e sete anos, sendo graduada em História – licenciatura plena. Atualmente, a docente cursa uma Especialização em Educação Infantil. Fernanda trabalhou em cargos administrativos nos últimos dez anos, tendo retornado à sala de aula como professora de séries iniciais no ano de 2003, ao assumir, para lecionar, uma turma de terceira série – quatorze alunos e três alunas. A escola em que a professora trabalha é localizada em um vilarejo que integra um dos distritos da cidade de Rio Grande, situado às margens da estrada Rio Grande/Pelotas.

A professora Cláudia atua na mesma escola em que trabalha a professora Fernanda. A docente se formou no Magistério (ensino médio), tendo se graduado em História – licenciatura plena. Cláudia também fez um curso de Especialização em História da Formação Social, Política e Econômica do RS. Atualmente, ela ministra aulas para 17 alunos de uma turma de segunda série – onze meninos e seis meninas – e para quinze alunos de uma turma de quarta série – oito meninos e sete meninas – em turnos diferentes. Cláudia trabalha há dez anos na docência.

3.5 SÍNTESE

Há que se tecerem considerações sobre o trabalho de coleta de dados com tais informantes. Esse trabalho se realizou durante o período de quatro meses – da segunda quinzena de julho à primeira quinzena de dezembro de 2003 –, desde o primeiro contato com cada professor(a), passando pelas seguintes etapas: a) o preenchimento, pelo informante, de um questionário com questões abertas sobre a ação docente; b) a realização de entrevistas orais gravadas e, posteriormente, transcritas pelo investigador; c) a observação, pelo investigador, das aulas ministradas pelos docentes, as quais foram gravadas e transcritas; d) a realização da pesquisa com foco no grupo.

É importante salientar que, desde o início do processo de coleta de dados junto aos docentes, em nenhum momento fora dito aos mesmos que a pesquisa tinha como foco a questão do gênero. Tal fato foi omitido pelo pesquisador, intencionalmente, para assegurar que os discursos dos professores não se “contaminassem” com tal informação, ou seja, garantir que houvesse espontaneidade dos docentes tanto nos depoimentos registrados como na preparação de suas aulas e na realização destas com seus alunos.

A preservação do tema da pesquisa – as representações de gênero do docente – foi mantida pelo investigador até a última fase da coleta de dados: a pesquisa com foco no grupo. Nesta etapa, os pesquisados foram informados sobre o interesse do trabalho, a fim de que se posicionassem frente às assertivas do pesquisador quanto a determinados pontos selecionados a partir do discurso daqueles e da análise parcial deste.

Paralela à coleta de dados, desenvolveu-se a transcrição dos mesmos, bem como a análise de parte do material coletado, a fim de que esta pudesse servir de base para a última fase da coleta, concernente à pesquisa com foco no grupo. Nesta fase, os informantes foram reunidos, assessorados pelo pesquisador, de modo a que o tema em questão pudesse ser detalhadamente trabalhado a partir do confronto de idéias e da reflexão sobre o discurso hegemônico e as representações de gênero.

Após a realização desta etapa, coube ao pesquisador reunir todo o material disponível para análise e reavaliá-lo, procedendo a uma nova análise, agora contendo a reflexão dos docentes sobre o tema gerador da pesquisa e suas avaliações sobre os discursos existentes e as representações de gênero segundo as práticas discursivas que os tangenciam. As análises finais, sedimentadas na ACD, são constituintes do próximo capítulo.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta etapa, serão analisadas as construções de gênero de professores e professoras, com base em informações coletadas de seis informantes selecionados, conforme especificado na metodologia.

A análise consiste em compreender como se constituem, no sujeito-professor, as representações de masculino e feminino e de que forma tais representações são trabalhadas em sala de aula na interação com os alunos, ou seja, como as representações de gênero do docente influenciam ou não a atuação deste em sala de aula.

A análise será fundamentada nas referências teóricas explanadas no primeiro capítulo, sob a ótica da *Análise Crítica do Discurso* (ACD). Serão observadas as modalidades – graus vários de afinidade que o produtor do discurso estabelece com a proposição –, conforme o item 2.3.8 do capítulo sobre a ACD, além de algumas categorias de Theo van Leeuwen sobre as representações dos atores sociais – item 2.4 do capítulo relativo à teoria da ACD.

A análise dos dados se divide em duas partes. A primeira – análise individual – consiste na análise do discurso de quatro professores pesquisados, sendo importante, numa primeira fase, traçar o perfil do docente em foco, assim como informações referentes ao seu trabalho em séries iniciais; a segunda – análise comparativa – concerne a pontos comuns e divergentes quanto às concepções de gênero na comparação entre os discursos docentes de todos os seis informantes pesquisados.

4.1 A ANÁLISE INDIVIDUAL

4.1.1 Professor Antônio: - *Eu sempre quis trabalhar com crianças. Foi sempre objetivo de vida trabalhar com o Magistério.*

O professor Antônio, que atua há quatro anos na docência, afirmou, em sua entrevista, que sempre tivera como meta trabalhar com crianças, atuando como professor, por acreditar que, por meio da educação, se forma uma sociedade nova. Por isso, cursou o Magistério no ensino médio e se graduou em História, licenciatura plena.

Atualmente, o docente atua em uma escola pública num bairro pobre e populoso da cidade de Rio Grande, ministrando aulas a vinte e um alunos – quatorze meninos e sete

meninas cujas idades variam entre sete e nove anos – em uma turma de segunda série do ensino fundamental. O professor também atua em outra escola pública na função de professor de História, ensinando a alunos de quinta a oitava série do ensino fundamental.

Segundo o docente, sua opção por continuar trabalhando com séries iniciais, embora tendo habilitação para lecionar em séries mais adiantadas do ensino fundamental e no ensino médio, se explica por achar importante essa experiência de lidar tanto com crianças como com adolescentes.

4.1.1.1 *Qual é o problema?*

O excerto a seguir faz parte da entrevista dada pelo professor Antônio ao pesquisador, respondendo ao questionamento deste sobre o porquê, na sua opinião, de haver poucos homens atuando como professores em séries iniciais em comparação ao número consideravelmente superior de professoras atuando nas mesmas séries. O investigador queria saber se o professor já sofrera algum tipo de preconceito em relação a isso.

[1] Embora eu não tivesse explicitamente algum problema com isso, uma mãe me disse: - *Ah, mas um homem?* [reprodução da fala da mãe pelo informante] Foi no ano passado, no início desse ano, não sei. - *A minha filha que estava acostumada a levar chocolate, a levar fruta pra professora, e agora é um homem* [reprodução da fala da mãe pelo informante] Eu mexi com a mãe [o informante riu enquanto relatava o fato]: - *Pode trazer fruta, pode trazer chocolate, não tem problema nenhum; qual é o problema?* [reprodução da fala do informante como resposta à intervenção da mãe do aluno]

O excerto revela, no relato do professor entrevistado, o estranhamento causado pela mãe de uma aluna ao saber que sua filha teria um homem como professor, endossando um preconceito arraigado socialmente e estimulado por um mecanismo social que ainda, na contemporaneidade, atribui à atuação em séries iniciais um espaço próprio da mulher, como uma extensão da sua condição de maternidade.

Este espaço instituído não comportaria a atuação de um homem como docente. Tal fato, no discurso implícito, é revelado pela mãe da aluna na fala irônica do professor, ao mostrar que uma mulher estaria melhor preparada, teria mais qualificações para ensinar a seus alunos, fato esse que não seria possível para um homem, marcando, aqui, uma relação de assimetria entre os gêneros masculino e feminino.

Por meio da argumentação da mãe da aluna, referente ao fato de a menina ter o hábito de presentear a professora com frutas ou chocolates, está silenciada, e, paradoxalmente, explicitada a questão do preconceito. Faz-se um discurso metafórico para velar um outro subjacente e, justamente pela relação figurada, mais preconceituoso: uma menina não pode contemplar seu professor com frutas ou chocolates numa relação de afeto.

O professor, ao entender a mensagem (re)velada, ironiza, utilizando-se do mesmo discurso metafórico da mãe: - *Pode trazer fruta, pode trazer chocolate, não tem problema nenhum; qual é o problema?*

Nesta seqüência discursiva, nota-se que a *modalidade* se manifesta por meio da utilização do verbo modal “poder” na indicação de “permissão”, sinalizando para a interlocutora que tanto um professor como uma professora pode receber fruta e chocolate de um aluno ou de uma aluna. Outra marca de modalidade está expressa pela pergunta retórica no final da proposição, que “exige” uma resposta da interlocutora, assegurando-se de que o resultado seja “não há problema nenhum”. Em outras palavras, se o professor afirma que “não tem problema nenhum”, e, em seguida, questiona “qual é o problema?”, ele já determinou a resposta, inviabilizando a possibilidade de uma réplica não satisfatória.

Assim, a pergunta final no seu discurso é um tipo de enfrentamento, não havendo o silenciamento do professor frente à argumentação da mãe da aluna. Percebe-se, então, que, na reprodução da fala da mãe, há a topicalização dos papéis construídos socialmente do masculino e do feminino, enquanto que o professor, ao se confrontar com tal posicionamento, tenta (re)dimensionar esses papéis, não os compartimentando nem resguardando os mesmos a espaços específicos.

Nota-se que, em relação ao léxico, a mãe utilizou duas vezes a palavra “homem” em vez de “professor”, associando a idéia de ensino não ao docente, ao professor, mas ratificando a questão de ser um homem quem ministraria aulas à sua filha. O uso da palavra “homem”, nesse caso, em vez de “professor”, delata a supervalorização que a mãe da aluna atribui ao sexo do docente, como se isso fosse um fator determinante de um melhor ou pior cuidado que o mesmo teria ao lidar com seus discentes. Na falta de paralelismo na fala da mãe – [*A minha filha que estava acostumada a levar chocolate, a levar fruta para a professora e agora é um homem*] –, no uso dos termos “professora” e “homem”, em vez de “professora” e “professor”, a mesma deflagra, intencionalmente, a impossibilidade que vê em um homem atuar como professor de sua filha. Retoma-se, aqui, o fato de que o que é dito por meio de termos e/ou expressões adquire o sentido, inconscientemente, daquilo que é produzido socioculturalmente; dessa forma, o sujeito é interpelado ideologicamente.

O informante utilizou, na sua fala, o artigo indefinido “uma” em relação ao substantivo “mãe”, ocorrendo a categoria de *indeterminação*, o que denota a anonimização de um ator social – a mãe da aluna. Esta poderia ter sido qualquer mãe – e, por extensão, qualquer responsável pela aluna –, à medida que, não nomeada, fora “classificada” segundo sua identidade de parentesco com a menina. Tal fato implica a existência de outra categoria do discurso, a *identificação*, manifesta por meio do termo “mãe” no estabelecimento da relação de parentesco entre dois atores sociais envolvidos no discurso: mãe e filha.

A materialidade discursiva do texto do professor, no relato da interpelação da mãe da aluna, reflete significados de desvalorização desse sujeito na sua atuação como docente face ao seu sexo. No relato do professor sobre esse episódio com a mãe dessa aluna, há a representação dele de que, no discurso velado daquela, sua identidade sexual – heterossexualidade – estaria comprometida. Há evidente confusão de identidades – identidade sexual, identidade de gênero, identidade profissional –, misturando-se os conceitos de “sexo”, “orientação sexual” e “comportamento sexual” numa relação falsa de sinonímia, além de implicá-los como condicionantes do sujeito ao exercício de determinada profissão.

No episódio narrado, salienta-se a importância que o/a docente tem na formação das identidades de seus alunos e alunas, na interação com estes em sala de aula, à medida que pode se contrapor a um determinado tipo de discurso instituído, questionando, no caso da pesquisa, noções atávicas e reproduzidas socialmente quanto a gênero. Afinal, conforme argumenta Moita Lopes (2002, p. 135) a respeito de os discursos não só construir, mas constituir as identidades sociais dos indivíduos, “as pessoas estão construindo o significado sobre a vida social e sobre si mesmas e sobre os outros nas práticas discursivas onde agem, sendo essas práticas situadas sócio-historicamente”.

4.1.1.2 *Os meninos também não choram?*

Durante as observações das aulas do professor Antônio, o pesquisador pôde notar, em várias ocasiões, a questão de gênero sendo referida na sala em função de algum episódio que motivara a discussão, ou a partir do estímulo criado pelo professor para que tal assunto fosse focalizado.

Em uma aula de leitura, o professor, durante o trabalho de estudo de vocabulário sobre o texto “Uma menina bem do seu tamanho”, de Ana Maria Machado, lançou a seguinte pergunta: *Quem faz mais dengo: os guris ou as gurias?*

A turma se dividiu. Os meninos afirmavam que as meninas têm manha, são mais medrosas, têm medo de tudo. As meninas, embora em minoria – são sete contra quatorze – vaiaram os meninos. O professor, tentando fazer o contraponto, perguntou: - *Os meninos também não choram?*

Uma das garotas lembrou de um fato que acontecera com um dos colegas em sala de aula. Este, em determinada ocasião, caíra e chorara porque sentira dor. Outro menino apontara para aquele a quem a menina se referira, afirmando que era verdade, mas isentando-se, assim como os demais, do choro, como se isso fosse algo menor, uma fraqueza, característica “própria” das meninas. O garoto focalizado pela menina e pelo colega, mediante a atenção da turma toda, manteve-se calado, não se manifestando, como se constrangido pelo fato de ter chorado e isso pudesse tê-lo, em determinado momento, separado dos seus "iguais": os outros meninos.

A discussão tornou-se acirrada, sendo que um dos garotos, tentando imitar uma menina, ridicularizava a situação, afinando a voz e fazendo trejeitos. Outro menino batia os pés no chão, tentando mostrar o desespero de uma menina ao ver um rato.

O professor Antônio observava a discussão, eximindo-se de opinar, até o momento em que, para contemporizar, vendo que seria difícil um consenso, afirmou que tanto meninos como meninas choram, sendo sempre bom ganhar um colo. Mesmo assim, houve certa resistência por parte dos meninos.

Essa construção cultural que aprisiona homens e mulheres à obediência a tais comportamentos e padrões incrustados na criança, desde cedo, tem relação, principalmente no caso dos meninos, à liberação dos sentimentos como proibida, sinal de fraqueza, de inferioridade. Seidler (1997, p. 27), sobre o medo e a ira diz o seguinte:

It can be important to recognize that men are no less emotional than women, though we have grown up within specific cultures of masculinity to feel estranged from our emotional lives. Within modernity we have got used to the idea that men have to be ‘self-sufficient’ and able to survive without others.⁴

Mais dois episódios relativos a gênero aconteceram em outra aula, quando o professor discutia com os discentes a questão da violência. O tema “violência” foi escolhido, porque um

⁴ Pode ser importante reconhecer que homens não são menos emotivos do que mulheres, embora nós tenhamos crescido dentro de culturas específicas de masculinidade para nos sentirmos separados das nossas vidas emocionais. Dentro da modernidade, nós temos nos acostumado à idéia de que homens têm de ser auto-suficientes e capazes de sobreviver sem os outros.

dos alunos da turma havia sido atingido por uma bala perdida durante um tiroteio no bairro onde mora. O professor resolvera fazer uma surpresa aos discentes, mencionando que o colega deles, que já havia recebido alta do hospital e estava de resguardo em casa, os visitaria naquela tarde, mas só retornando definitivamente às aulas na semana posterior, quando da liberação médica.

Em seguida, chegou o menino citado junto a seu irmão e a seus pais para uma visita à turma. O professor cumprimentou o garoto, beijou-o, perguntando sobre seu estado de saúde. Após, pediu aos alunos que levantassem de suas classes e abraçassem o colega, dando-lhe boas vindas. Um dos meninos disse, rindo, que não gostava de abraçar homem, ao que o professor perguntou: - *Qual o problema de abraçar homem? A pessoa não deixa de ser homem se abraçar outro.* Os alunos riram.

Na mesma aula, mais tarde, enquanto os alunos realizavam exercícios escritos, o professor passava nas classes para acompanhar a tarefa e sanar possíveis dúvidas. Ao passar pela classe de um dos meninos, percebera que este estava usando um brinquinho na orelha direita; o mesmo não usara brinco nas aulas anteriores. Outros alunos observaram o fato, sendo que um perguntou ao garoto: - *Ciro, se não pode abraçar homem, por que usar brinco?*

Embora a pergunta fosse direcionada ao colega, o professor a respondeu: - *Isso é com ele, né?* O assunto parecia ter sido concluído; o professor prosseguiu pelas classes dispostas em filas, observando as tarefas dos discentes, até chegar à carteira do menino que havia feito a pergunta, conversando com ele em tom de voz mais baixo. Perguntou ao mesmo por que o *Ciro* não podia usar brinco, se ele achava que se o *Ciro* usasse brinco ele deixaria de ser homem. O aluno disse que não, e o professor complementou, dizendo que os índios também usam acessórios para enfeitar seu corpo.

Novamente, percebe-se a questão da masculinidade hegemônica “entranhada” de tal forma que os meninos – com as garotas esse tipo de situação não foi presenciado –, para se resguardarem de serem excluídos, desenvolviam mecanismos de proteção. Esses consistiam na ridicularização, no sarcasmo, no deboche, no menosprezo a outros comportamentos de masculinidade que não ratificassem aqueles a que haviam sido acostumados a seguir: o androcentrismo hegemônico.

Kehl (1996, p. 26) complementa essa idéia da “preocupação” masculina em não fugir daquilo que o centro determina, ao afirmar:

É quando a diferença é pequena, e não quando é acentuada, que o outro se torna alvo de intolerância. É quando territórios que deveriam estar bem apartados se tornam próximos demais, quando as insígnias da diferença começam a se desfocar, que a intolerância é convocada a restabelecer uma discriminação, no duplo sentido da palavra, sem a qual as identidades ficariam muito ameaçadas.

Um pouco mais adiante, a autora completa, dizendo que “a aproximação entre as aparências, as ações, os atributos masculinos e femininos são para o homem mais do que angustiantes” (KEHL, 1996, p. 27).

4.1.1.3 *Só se forma uma nova sociedade através da educação.*

Considerando-se o que foi exposto, as noções sobre o que é ser menino e o que é ser menina ou, ainda, sobre o que um menino “pode” ou não fazer estão naturalizadas nesses atores sociais de tal forma que essa construção sociocultural molda-os de modo a seguirem essa norma hegemônica e a reproduzirem, embora sem consciência disso. Assim, estes papéis instituídos estão muito arraigados, notando-se que mesmo crianças de sete ou oito anos de idade já os têm assimilado e os exercem sem questionamento, porque lhes parecem naturais.

Os atores sociais – professor e alunos –, por meio da interação em sala de aula, podem se perceber como diferentes, à medida que cada indivíduo, na convivência com a alteridade, está construindo contínua e permanentemente as suas identidades; cabe ao docente, nesse contexto, contrapor-se, por meio de seu discurso, à visão hegemônica que naturaliza, automatiza.

Esse papel social parece ser desempenhado pelo professor Antônio, quando estimula os discentes a se manifestarem, servindo como mediador, ao possibilitar a voz discente; o docente também apresenta à turma outras visões diferentes da hegemonia. Tal assertiva é reiterada a partir dos fragmentos textuais (FT) que seguem, os quais representam a intervenção do docente nas questões relativas a gênero:

FT1: - Os meninos também não choram?

FT2: - Qual o problema de abraçar homem? A pessoa não deixa de ser homem se abraçar outro.

FT3: - Isso é com ele, né? [ao dirigir-se a um aluno que estranhara o fato de seu colega usar brinco]

Observa-se que, nos três fragmentos, a *modalidade* se manifesta de forma objetiva, pois o docente apresenta seu ponto de vista – particular, específico – como universal. Isso lhe é assegurado pela sua condição de poder na turma: adulto e docente. Fairclough (2001, p. 201) diz que tanto uma pergunta negativa (FT1) como uma asserção positiva com uma pergunta final negativa (FT3) antecipam ambas uma resposta positiva, ou seja,

pressupõem que a alta afinidade com a proposição é compartilhada entre falante e receptor(a) e [...] tais perguntas são feitas para demonstrar essa afinidade e solidariedade e não para obter informações. Assim, expressar alta afinidade pode ter pouca relação com o comprometimento de alguém com uma proposição, mas muita relação com um desejo de demonstrar solidariedade.

Quanto à representação dos atores sociais, abordando-se as categorias de Teo van Leeuwen, é possível constatar que “as meninas” foram *colocadas em segundo plano* na proposição, visto que, ao não terem sido literalmente mencionadas, servem como grupo de comparação ao dos meninos em relação à ação: “chorar”. A exclusão dos atores sociais (meninas e, por extensão, alunas) ocorre de modo mais sutil, sendo que “pistas” de sua existência são percebidas no texto; é importante salientar que a FT1 foi retirada de um contexto. Um dos vestígios, presente na própria FT1, refere-se ao advérbio “também”, inferindo-se a presença não explícita de outro grupo de comparação ao dos meninos.

4.1.2 Professor Bernardo: - *Quando eu trabalhava na zona rural, eu era professor, era o faxineiro da escola, o merendeiro, tudo.*

O professor Bernardo, graduando do curso de Letras – licenciatura plena – atua no magistério há vinte e um anos; destes, a maior parte está relacionada à docência em escolas de zona rural. Atualmente, exerce cargo administrativo em uma escola pública e ministra aulas, à noite, para jovens e adultos em outra. O docente participou de um curso de magistério para leigos, promovido pela Secretaria de Educação do município de Rio Grande, o que lhe possibilitou exercer o magistério de primeira à quarta série do ensino fundamental.

O informante desempenhou suas atividades docentes com crianças em séries iniciais até o ano de 2002, quando passou a exercer função administrativa na escola em que até então lecionava. A escola do professor Bernardo é situada em um vilarejo localizado em um dos distritos da cidade de Rio Grande, margeado pela estrada Rio Grande/Pelotas. A escola, que

recebe alunos de classe média baixa – moradores da comunidade – possui uma turma de cada série – 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série – e uma turma de pré.

4.1.2.1 *Existe um preconceito até quanto à masculinidade do cara.*

A visão pré-concebida do masculino na alçada da educação de séries iniciais – visão exposta no excerto 1, e caracterizada pela opinião da mãe de uma aluna do professor Antônio – pode ser percebida em outros dizeres do *corpus*. Esse fato sinaliza um discurso que permite um efeito de sentido que relega a segundo plano o papel do professor homem em séries iniciais. Tais dizeres acessam, na memória, um discurso já-dito, que prioriza, numa visão hegemônica, papéis instituídos do masculino e do feminino.

No excerto abaixo, referente a uma fala do professor Bernardo, talvez esteja expresso, literalmente, o “problema” levantado pelo professor Antônio quando interpelado pela mãe de uma aluna. Percebe-se, no discurso do professor Bernardo, a confusão que é feita em relação à ocupação desempenhada pelo indivíduo – no caso, a docência – e sua possível orientação sexual – ser heterossexual, homossexual ou bissexual –, independente de este ser homem ou mulher.

[2] Existe um preconceito até quanto à masculinidade do cara, tu entendeste? Se trabalha em séries iniciais, é homossexual, entendeste? Bobagem, nada a ver, nada a ver. Tu vais trabalhar, a criança vai te ver. Ela vê o professor como um pai, um tio. E a professora é uma mãe. Sempre tem essa coisa de ser a segunda mãe, e o professor é o segundo pai; ora, o que tem a ver, não tem nada a ver.

O professor, em seu discurso, explora a relação inadequada que, muitas vezes, é feita entre o homem que atua como professor em séries iniciais e sua orientação sexual, salientando dois preconceitos sociais – estes são partilhados pela “mãe” mencionada no excerto [1].

Desvelam-se dois preconceitos arraigados: um referente ao fato de que a masculinidade do professor de séries iniciais estaria comprometida; outro relativo à associação, forjada, “inexorável”, entre o professor e sua possível orientação homossexual. Estabelece-se, aí, uma relação de causa-efeito que inexistente, pois não há relação intrínseca entre a orientação sexual de um indivíduo e a ocupação que o mesmo desempenha. A idéia de que um homem tenha sua masculinidade comprometida devido à sua orientação sexual também não procede, assim como o fato de que ser homossexual é algo depreciativo, menor, impróprio para um professor.

As idéias expressas pelo professor Bernardo ao remeter ao discurso hegemônico, que é atribuído, na sua fala, a atores sociais – pais, colegas e sociedade em geral – não deixa, embora isso possa parecer paradoxal, de também o incluir em tal prática discursiva. Isso demonstra que

não se deve pressupor que as pessoas têm consciência das dimensões ideológicas de sua própria prática. As ideologias construídas nas convenções podem ser mais ou menos naturalizadas e automatizadas, e as pessoas podem achar difícil compreender que suas práticas normais poderiam ter investimentos ideológicos específicos. Mesmo quando nossa prática pode ser interpretada como de resistência, contribuindo para a mudança ideológica, não estamos necessariamente conscientes dos detalhes de sua significação ideológica (FAIRCLOUGH, 2001, p. 120).

Na materialidade lingüística do texto, percebe-se a utilização do substantivo “bobagem”, que remete à sentença anterior: “Se trabalha em séries iniciais, é homossexual, entendeste?”.

O locutor estabelece uma relação de inadequação entre o trabalho em séries iniciais e o fato de alguém ser homossexual em função disso, contradizendo o discurso que associa a idéia de o homem atuar em séries iniciais estar intrinsecamente ligado à sua identidade homossexual.

A seqüência discursiva “Bobagem, nada a ver, nada a ver” prenuncia o que vem a seguir, ou seja, a explicação de por que essa relação entre idéias expressas anteriormente não ter fundamento. Ao mesmo tempo em que o enunciado remete à idéia exposta anteriormente, vislumbra o que está por vir.

O informante, em seu relato expresso no excerto, atribui sentido negativo – simbolizado pelo termo “homossexual” – ao professor que atua em séries iniciais – visão hegemônica, compartilhada também por ele. São emitidos, também, valores positivos quando o professor compara o/a docente a um pai e/ou mãe – visão também partilhada pela mesma hegemonia.

Estabelece-se, aqui, um conflito. O professor Bernardo, ao mesmo tempo em que aponta para outras possibilidades de visão da questão, à medida que condena a visão hegemônica – isso é demonstrado pelo léxico “bobagem” e pela repetição de “nada a ver” –, também compartilha desta.

Tal fato pode ser percebido quando o informante relaciona a função de professora ao papel de segunda mãe – implícita, no dizer do informante, a idéia de heterossexualidade. O mesmo acontece na analogia do professor como referente do pai – implícita, também, na fala do informante, a idéia de heterossexualidade. A orientação heterossexual do docente torna-se, então, primordial, pois

não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais – nos padrões em que a escola se inscreve. Mas, a própria *ênfase* no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida “naturalidade”. Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho em garanti-la? (LOURO, 2003, p. 81).

Essa tensão entre duas visões contrastantes, que se manifestou no relato do professor, é passível de ocorrer. O indivíduo, sob a ótica das teorias da pós-modernidade, é um sujeito cindido, fragmentado, heterogêneo, com várias identidades – identidade sexual, identidade de gênero, identidade profissional, identidade de nacionalidade, identidade étnica, etc. – que coexistem e estão em permanente construção na interação deste com indivíduos outros. Nas palavras de Hall (2003, p. 46), “de acordo com alguns teóricos, o ‘sujeito’ do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas do sujeito pós-moderno”.

Nos enunciados “Ela vê o professor como um pai, um tio. E a professora é uma mãe”, ocorre – por meio da comparação – uma simetria de papéis, isto é, “professor”, “pai” e “tio” – assim como “professora” e “mãe” – equivalem-se.

A distinção entre identidade profissional e identidade de pai ou mãe inexiste no relato, podendo apontar para a identidade sexual: pai e mãe geram filhos – heterossexualidade disseminada pelo androcentrismo hegemônico como forma de manter-se a continuidade da espécie. Assim, numa relação indevida de causalidade, o fato de o professor ser comparado a um pai, e a professora comparada a uma mãe, implicaria, por extensão, o fato de ambos – professor e professora – serem heterossexuais.

Essas relações não são essencialmente verdadeiras, correspondendo às expectativas da hegemonia, pois o pai e/ou a mãe não necessariamente são heterossexuais, assim como o professor/professora não precisa sê-lo para exercer sua função. Ocorre mais uma identidade envolvida no processo – a identidade de gênero –, já que as masculinidades diversas da

masculinidade hegemônica não necessariamente têm orientação homossexual, e caso a tenham, isso não é depreciativo.

Segundo Almeida (1995, p. 137):

O gênero não é só sobre homens e mulheres. É por isso que as mulheres se podem dissociar do “handicap” de serem fêmeas, tal como os homens têm de provar que podem utilizar o potencial de serem machos. Uma pessoa de qualquer sexo pode comportar-se de forma masculina ou feminina. [grifo do pesquisador]

A masculinidade referida pelo professor na seqüência discursiva “Existe um preconceito até quanto à masculinidade do cara, entendeste?” revela a visão hegemônica de masculinidade como vinculada necessariamente à heterossexualidade, que é disseminada e reproduzida, inconscientemente. Em outras palavras, no homem, a masculinidade estaria totalmente dissociada de sua orientação homossexual; seria, em contrapartida, condição intrínseca à sua orientação heterossexual. Por extensão, o professor, no exercício do magistério em séries iniciais, para os demais atores sociais – comunidade escolar em geral – pode ter sua “masculinidade” comprometida por exercer tal função, sendo, então, nessa visão hegemônica, homossexual.

Tal constatação implicaria este ser excluído pelos demais atores sociais por aparentemente não corroborar a “norma” androcêntrica, o que pode ser verificado a seguir nas palavras do professor sobre um fato que ocorrera com o mesmo quando de seu ingresso para trabalhar em uma nova escola com crianças de quarta série.

4.1.2.2 *Vinha todo mundo ver o que era, quem é que era aquele ET, e conversar.*

Os excertos [3] e [4] reproduzem, na visão do professor Bernardo, essa visão hegemônica.

[3] Eu cheguei na escola [o professor cita o nome da escola da zona urbana em seu relato] há quatro anos atrás e todo o mundo vinha me olhar pra ver quem é que era, vinha um ET. Vinha todo o mundo ver o que era, quem é que era aquele ET, e conversar. Alguns debochavam, outros riam, outros falavam assim, sacudiam a cabeça como que reprovando. [professor Bernardo]

[4] Duas ou três [colegas] se aproximaram em seguida de mim, se ofereceram pra ajudar, muito natural. Mas outras me olhavam de canto de olho, achavam que eu era um troço, não sei.
[professor Bernardo]

Em relação aos papéis atribuídos aos atores sociais – van Leeuwen –, constata-se que o professor Bernardo se representa tanto como força ativa desempenhando determinada ação – *ativação* – como também é submetido à ação desempenhada por outros – *passivação*. No excerto [3], o docente realiza a ação expressa pelo verbo “chegar”; no excerto [4], a *ativação* é representada pelo uso do verbo “saber”.

Nos dois excertos, os verbos utilizados, em sua maioria, revelam que predomina a *passivação*, ou seja, o professor se submete às ações desempenhadas pelos demais atores sociais – no caso, as outras professoras e a comunidade escolar em geral. Os verbos que endossam tal assertiva são os seguintes: “vir”, “olhar”, “conversar”, “debochar”, “rir”, “falar”, “sacudir”, “reprovar”, “aproximar”, “oferecer”.

Em alguns casos de *passivação*, o docente é referido explicitamente por meio dos pronomes oblíquos “me” e “mim”; exemplos disso são as orações “mas outras me olhavam de canto de olho” e “duas ou três [colegas] se aproximaram em seguida de mim”.

Na maioria dos casos, porém, há a exclusão do termo “paciente”, sendo este *colocado em segundo plano* por ficar subentendido, visto que ocorre a utilização do mesmo em alguma parte dos referidos excertos. Um caso de apagamento é notado nas orações “outros riam [de mim]” e “e conversar [comigo]”.

Pode ser verificada também a *indeterminação*, utilizada triplamente no seguinte enunciado: “Mas outras me olhavam de canto de olho, achavam que eu era um troço, não sei”. Aqui, percebe-se a utilização do pronome indefinido “outras”, não especificando quem e quantas eram as professoras que tinham tal atitude em relação ao docente. O vocábulo “troço”, antecedido por um artigo indefinido, também marca a indeterminação, num sentido de desqualificação, à medida que uma pessoa passa a ser equiparada a um “objeto” no sentido mais depreciativo do termo. Por fim, a oração “não sei” também indetermina.

Quanto à *modalidade*, esta se manifesta de forma subjetiva, demonstrada pelo uso do verbo “saber” na primeira pessoa e das indeterminações já mencionadas na proposição. A baixa afinidade do produtor com a proposição denota certa coerção, falta de poder.

4.1.2.3 *Eu acho que o professor é um orientador.*

O professor Bernardo, por não estar atuando na docência com crianças, não participou da etapa da pesquisa referente à interação em sala de aula, embora tenha se prontificado a ser informante de todas as demais fases do processo de coleta de dados.

A concepção hegemônica, amplamente discutida até aqui, principalmente no que concerne à atuação do homem, na atualidade, em séries iniciais, continua presente no discurso do professor. Este, ao ser perguntado sobre qual ponto havia lhe chamado mais atenção no conto de Ruth Rocha trabalhado em sala de aula por outros docentes, se manifestou conforme o exposto no excerto [5].

[5] Assim, de a menina ser educada de um jeito, de o menino ser educado daquele jeito. O príncipe ser preparado pra viver, pra enfrentar a vida, sair, correr o mundo; e a menina era preparada pra esperar o príncipe. [professor Bernardo] – [grifos do pesquisador]

No conto, a princesa, ao realizar atividades típicas de príncipes, se rebelava face àquele papel que lhe é sempre peculiar nos contos de fada tradicionais – preparar-se para casar, à espera do príncipe encantado. O docente notara que a sociedade – representada, na narrativa, pelos pais da princesa, serviçais do castelo, outros príncipes pretendentes à mão da princesa – continua exercendo o mesmo papel que realiza nos contos tradicionais: a reprodução do modelo hegemônico.

No excerto [5], nota-se que, nas proposições do docente, ao utilizar a voz passiva analítica, em nenhum momento é colocado o agente da passiva – termo que representaria o/a responsável pela educação e pelo preparo do príncipe e da princesa, na ficção, e do menino e da menina na vida “real”. Isso pode ser ressaltado nas partes sublinhadas no excerto.

Essa exclusão do agente, apenas salientando o elemento passivo, o qual sofre a ação, submetendo-se a ela, reitera a idéia de “vítima” e “algoz”. Este, embora não identificado, está presente, porque realiza a ação de submeter alguém a alguma coisa, porque tem poder para isso, porque é mais “forte”. Esse apagamento, talvez intencional, aponta para o óbvio, aquilo que todos já sabem, portanto desnecessário de ser literalmente expresso. Afinal, nas palavras de Bourdieu (1999, p. 18), “[a] força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la”.

A seguir, há dois fragmentos textuais que revelam a opinião do professor Bernardo sobre a função do docente junto a seus alunos.

FT1: - *Eu acho que o professor é um orientador.*

FT2: - *Ele tem que deixar o aluno ir descobrindo e orientando sempre...*

NO FT1, a *modalidade* se manifesta de forma subjetiva; o produtor do discurso utiliza o verbo “acho” como marcador, tornando a base subjetiva da proposição explícita, particularizando-a, especificando-a. Dessa forma, revela-se o ponto de vista parcial do professor Bernardo, sendo o grau de afinidade deste com a proposição expresso.

No segundo fragmento textual, os papéis atribuídos aos atores sociais – professor e aluno – revelam certa mudança dentro do mesmo enunciado. O docente, frente à locução verbal “tem que deixar” – indicativa de obrigatoriedade, necessidade premente de fazer alguma coisa –, executa o papel de agente. A *passivação* ocorre quando o aluno sofre a ação de ter a “permissão” do professor para a execução de alguma coisa, ou seja, “ser deixado a [fazer algo]”. Ao mesmo tempo, o aluno executa a ação de “descobrir”, sendo agente deste verbo num processo de *ativação*, fato que também ocorre em relação ao professor na execução do verbo “orientar”.

4.1.3. Professora Débora: - *Sempre me chamou a atenção lidar principalmente com crianças.*

Débora, que tem formação em Magistério, fez alguns semestres do curso de Letras na universidade, mas teve de interrompê-lo. Lecionando há dezessete anos, atualmente ministra aulas para alunos de uma turma de segunda série – dez meninos e dezesseis meninas – em uma escola da cidade de Rio Grande localizada em parte da área ocupada pela Fundação Universidade do Rio Grande (FURG).

A escola é pública, tendo seu corpo docente constituído por professores da rede municipal de ensino e sua direção vinculada à universidade, assistindo a comunidade carente de um bairro próximo à instituição. A professora também atua em outra escola municipal localizada em um bairro periférico da cidade, lecionando para uma turma de quarta série.

A escola em que a turma da professora fora observada é a única das quatro escolas visitadas que trabalha com ciclos. Cada ciclo tem a duração de dois anos: o primeiro ciclo consiste em duas etapas – 1ª e 2ª série juntas –; o segundo ciclo corresponde à 3ª e à 4ª série.

O sistema de avaliação é diferenciado; por exemplo, os alunos da turma observada estão na segunda etapa do primeiro ciclo, não havendo a obrigação, nesse sistema, de eles terem precisado ler no final da primeira etapa – o que corresponde à 1ª série – para terem sido aprovados para a segunda. A alfabetização é vista como processo, portanto o aluno geralmente tem aprovação automática da primeira etapa do primeiro ciclo para a segunda etapa do mesmo ciclo.

4.1.3.1 *Os pais são muito machistas, e as mães se submetem, aceitam.*

Os alunos da professora Débora são organizados em classes duplas, carteiras que possibilitam dois discentes dividirem o mesmo espaço. Na distribuição da sala, menino senta com menino e menina senta com menina; isso não pareceu ser determinado pela professora, mas escolha dos discentes. Os meninos sentam-se, na sua maioria, nas classes da frente; as meninas, nas classes de trás. Somente em uma aula, foi percebido que um dos garotos sentara-se ao lado de uma das meninas. Houve situações em que um menino e/ou uma menina sentava-se sozinho(a), sem querer dividir sua classe com um(a) colega.

Os alunos, sempre que o pesquisador chegava, se mostravam muito receptivos, parando, às vezes, de fazer determinada atividade para cumprimentarem e “puxarem” conversa. A chegada de alguém que não pertencia àquela escola, e àquela turma em particular, era sempre festejada pelos discentes, com a entrega de desenhos, textos curtos, havendo sempre a solicitação de um retorno. De todas as salas visitadas, a única em que a receptividade à presença do pesquisador foi total, no sentido de os discentes – tantos os meninos quanto as meninas – se mostrarem contentes e solícitos foi a sala da professora Débora.

Durante uma das aulas, enquanto os alunos realizavam atividades no caderno de aula, o pesquisador, sentado no fundo da sala, fazia anotações de campo. Um dos garotos, o Pedro, dirigiu-se à classe do pesquisador e mostrou-lhe seus brinquedos: várias bolinhas de gude que colecionava e uma esfera pequenina, as quais jogava no chão para divertir-se. Em outra ocasião, um menino e uma menina, após a aula de desenho, vieram entregar um desenho para o pesquisador.

As questões de gênero estão bastante marcadas na turma da professora, manifestando-se, em diversas ocasiões, de modo evidente, já notado a partir da distribuição dos alunos em sala de aula e nas atividades destes, conforme explicitado a seguir.

Em uma das aulas, o pesquisador chegara um pouco antes do horário marcado, tendo se dirigido à pracinha da escola, onde os alunos brincavam sob orientação da docente. Antes de entrarem para a aula, a professora propôs que todos formassem um círculo e cantassem uma cantiga de roda. Um menino se negou a participar da atividade, alegando não ser aquilo “brinquedo de menino”. Os demais, a princípio solícitos ao comando da professora, não quiseram mais participar. No fim, apenas um menino participou da brincadeira com suas colegas e a professora. Os outros garotos ficaram só observando.

É interessante notar que, quando da recusa do garoto a participar da atividade lúdica, a professora teria argumentado que era só uma diversão e que, caso não participasse, não iria mais tarde à biblioteca. O menino permaneceu inflexível a tal advertência. Os demais, observando o fato, se mostraram condescendentes à decisão “masculina”.

Assim, os outros meninos, no ato de solidariedade, colaboraram para a construção social da masculinidade hegemônica do garoto; houve, aqui, dois pontos fundamentais para que isso ocorresse: a presença do Outro (alteridade) e a inclusão em um grupo de “iguais” – os outros meninos.

Quando questionada pelo pesquisador sobre tal episódio, ou seja, se eles reproduziam, nas aulas, esse tipo de comportamento, a professora contou o seguinte:

[6] Às vezes, quando eu coloco alguma coisa no quadro com giz colorido, sublinho e digo [aos alunos]: - *Quando eu colocar babadinho, vocês podem colocar no caderno.* Há o Fábio, que diz: - *Eu, não; isso é coisa de menina, e eu não sou gay.* [professora Débora]

Pode ser observada, na fala da professora, ao identificar um de seus alunos que se negara a realizar determinada atividade em sala de aula por achar inapropriada a meninos, a *nomeação*. Esta é representada pelo nome próprio “Fábio”, que individualiza e distingue um dos alunos em relação aos demais. Ao tentar reproduzir a fala do aluno, dando “voz” a ele por meio do discurso direto, o relato da professora adquire verossimilhança.

Nessa representação que a professora tem dos atores sociais – alunos de sua classe –, exemplificando como os meninos geralmente se comportam em relação às questões de gênero, é interessante observar a proposição atribuída a um garoto: “Eu não; isso é coisa de menina, e eu não sou gay”.

Estabelece-se, no enunciado, uma alusão ao “senso comum”. Este é inferido quando se coloca que “isso é coisa de menina”, ou seja, “só menina faz o ‘babadinho’ no caderno com caneta colorida”, ou “como eu sou menino, eu não faço isso”. Essa idéia de causalidade

estabelecida poderia ainda ser estreitada por “menino gay também faz isso” e “eu sou menino, mas não sou gay, logo eu não faço isso”.

Tal interpretação pode ser indicativa de como os meninos “têm” que se comportar em sociedade, exercitando uma vigilância constante para assegurar a manutenção da masculinidade (como se essa fosse singular!) hegemônica, já que abalizada pela norma.

Esse autocontrole, tanto o do menino referido no exemplo da pracinha da escola como o do menino mencionado pela professora em uma situação que ocorrera em sua sala de aula, impedem o garoto de demonstrar qualquer traço considerado pela masculinidade hegemônica como “mais condizente a uma mulher”. Essa manifestação de “feminilidade” deve ser evitada, sob pena de o garoto ser tachado de “gay”, termo usado no enunciado na visão estereotipada do homem afeminado, com trejeitos femininos.

Verifica-se que, como já havia sido mencionado em excertos do professor Antônio e do professor Bernardo, mais uma vez a identidade de gênero confunde-se com a identidade sexual. Em outras palavras, a construção da identidade de gênero está ocorrendo em relação à orientação sexual do indivíduo; esta acaba sendo vista como própria da pessoa e não naturalizada, como se “masculinidade” e “heterossexualidade” estivessem inexoravelmente acopladas.

Mas, há que se ter uma concepção mais abrangente de masculinidade: a estrutura de relações sociais em que várias masculinidades não-hegemônicas subsistem, ainda que oprimidas e auto-oprimidas pelo senso comum hegemônico, sustentado por significados simbólicos incorporados, como num processo. Nas palavras de Almeida (1995, p. 128), ser homem, “no dia a dia, na interação social, nas construções ideológicas, nunca se reduz aos caracteres sexuais, mas sim a um conjunto de atributos morais de comportamento, socialmente sancionados e constantemente reavaliados, negociados, lembrados. Em suma, em constante processo de construção”.

É possível verificar, em outro excerto, uma fala da professora Débora que indica essa naturalização da masculinidade hegemônica como presente na prática discursiva dos familiares dos seus alunos.

[7] Eles [os alunos e as alunas] já vêm de casa com os papéis determinados. Os pais determinam muito. A menina fica em casa – elas [as alunas] me passam isso e me dizem –, aprende a lavar louça, a passar, a fazer comida; e o menino vai pra rua trabalhar. [professora Débora]

A professora Débora “universaliza”, nesse excerto, seu ponto de vista; embora esteja falando particularmente de seus alunos, utiliza a terceira pessoa no discurso, de modo a projetar seu parecer como englobando todos os discentes de sua escola e, por extensão, a comunidade atendida pela instituição.

Aqui, os atores sociais – pais, mães, alunos e alunas – são representados, com base nos estudos de van Leeuwen, em algumas categorias.

Nas proposições “Eles [os alunos e as alunas] já vêm de casa com os papéis determinados [pelos pais]” e “Os pais determinam muito [os/as filhos(as)]”, percebe-se que “os pais” são os agentes (*ativação*), ou seja, os responsáveis pela execução das ações. Os “filhos/alunos” são pacientes (*passivação*), aqueles atores sobre os quais recaem tais ações.

Na proposição seguinte “A menina fica em casa – elas [as alunas] me passam isso e me dizem –, aprende a lavar louça, a passar, a fazer comida; e o menino vai pra rua trabalhar”, não há troca de papéis. A menina aprende [o que a mãe ensina] e o menino vai trabalhar [porque o pai manda], logo o menino e a menina continuam como pacientes; pai e mãe são agentes.

Outra categoria presente no excerto é a *diferenciação*, pois “todos os alunos”, representados pelo pronome “eles”, passam a ser divididos em dois grupos distintos: o das meninas [que realizam determinadas tarefas em casa] e o dos meninos [que vão trabalhar na rua].

A *identificação por relação de parentesco* é outra categoria explícita nas proposições do excerto [7]. A docente, referindo-se à influência que os alunos recebem em casa, utiliza o termo “pais” para estabelecer relações com esses meninos e meninas.

Os alunos da professora Débora repetem em sala de aula, conforme visto, comportamentos que aprenderam em casa e nos grupos que integram. Constata-se a divisão de papéis, na cisão evidente entre o grupo dos homens (pais) e o das mulheres (mães); por extensão, a cisão entre o grupo dos meninos (alunos) e o das meninas (alunas).

A relação de causalidade novamente se estabelece, pois os homens trabalham fora e sustentam o lar, logo “não trabalham em casa”. Esse reduto é “próprio” da mulher. Os meninos, por sua vez, porque “homens”, são criados para trabalhar fora desde cedo, contribuindo para o orçamento familiar. As meninas trabalham em casa, ajudando suas mães nos afazeres domésticos.

Esse fluxo na comunidade em que moram os discentes da professora é visto como “natural”, insuspeito, porque, mais uma vez, o senso comum determina “o que é próprio para homem” e “o que é próprio para mulher”.

Tais atitudes, internalizadas e naturalizadas, acabam constituindo tais indivíduos, de modo que estes, em situações adversas, nas quais a docente propõe alterações nos conceitos preestabelecidos, demonstram reprovação, negação. Tal fato pode ser notado no seguinte excerto, quando a professora afirma que tenta intervir nesses conceitos instituídos.

[8] Não, eu intervenho. Eu acho que pode ser mudada a mentalidade. Eu digo pra eles que hoje em dia não há mais essa coisa de só menina brincar de boneca e só menino brincar de carrinhos. A gente pode misturar os papéis. [professora Débora]

A seguir, continuando o depoimento, a professora tenta simular uma conversa entre ela e seus discentes, para exemplificar como a questão hegemônica está fortemente presente em sua sala de aula.

[9] Professora: - *Na casa de vocês o pai não ajuda a mãe a lavar a louça, a mãe não ajuda o pai a resolver algum problema de serviço?* [a professora simula uma situação já acontecida em que perguntou aos alunos sobre os padrões preestabelecidos]

Aluno X: - *Não, na minha casa não.* [esta fala tenta reproduzir uma opinião comum na aula da professora, segundo ela]

Professora: - *Mas isso pode acontecer, é normal. Vocês não vêem um filme na TV, nas novelas? Às vezes não acontece isso?* [a professora continua com seu posicionamento frente a seus alunos, explicitando situações comuns divulgadas em meios de comunicação de massa aos quais os discentes têm acesso]

Alunos: - *Ah, é verdade!* [os alunos, a princípio, concordam com o argumento da docente]

Aluno Y: - *Às vezes, aparece um homem vestido de mulher.* [simulação do discurso de um aluno, que ainda atribui determinadas tarefas às mulheres e, quando um homem as realiza, necessariamente vem à mente a idéia deturpada do caricato, do ridículo]

Professora: - *Não, eu não disse isso. Eu disse: "homem fazendo uma tarefa de mulher; às vezes, o contrário".* [a professora insiste na idéia de tarefas independentemente do sexo, tentando intervir nas convicções de alguns alunos] – [professora Débora]

Durante o relato, como também aconteceu no excerto [6], a professora utiliza um recurso – o discurso direto – para reproduzir a fala de seus alunos, como se eles estivessem

expressando literalmente suas opiniões. Ela, como narradora, atribui falas específicas aos pseudo interlocutores, administrando a seqüência de seu discurso.

No comentário do aluno Y, por exemplo, é notória a construção da masculinidade hegemônica pelo estabelecimento de tarefas determinadas previamente a homens e a mulheres. Se o homem desempenha tarefas ditas “femininas”, comportando-se de modo “diferente” dos outros homens, é automaticamente associado à mulher: “um homem [tra]vestido de mulher”. Butler (2003, p. 47) argumenta que,

se é possível falar de um “homem” com um atributo masculino e compreender esse atributo como um traço feliz mas acidental desse homem, também é possível falar de um “homem” com um atributo feminino, qualquer que seja, mas continuar a preservar a integridade do gênero. Porém, se dispensarmos a prioridade de “homem” e “mulher” como substâncias permanentes, não será mais possível subordinar traços dissonantes do gênero como características secundárias ou acidentais de uma ontologia do gênero que permanece fundamentalmente intata. Se a noção de uma substância permanente é uma construção fictícia, produzida pela ordenação compulsória de atributos em seqüências de gênero coerentes, então o gênero como substância, a viabilidade de *homem* e *mulher* como substantivos, se vê questionado pelo jogo dissonante de atributos que não se conformam aos modelos seqüenciais ou causais de inteligibilidade.

Os significados construídos na família dos discentes e na comunidade em que estes vivem são carregados para dentro da escola e, no caso específico, contestados pela docente que, além de orientar a discussão, apresenta sempre o ponto novo, divergente em relação ao da maioria dos alunos.

Considerando-se isso, observa-se que, por meio dos sentidos que se manifestam no discurso da professora, na interação com seus alunos, a mesma parece querer que sua fala produza efeitos de sentido que a valorizem como alguém que pode influenciar na construção das identidades discentes. A docente, segundo o que fora observado, talvez seja uma das únicas pessoas com quem esses meninos e meninas tenham contato que contradiz os conceitos preconizados pela hegemonia, assim como as atitudes vinculadas pela masculinidade hegemônica.

4.1.3.2 *Ela saiu do castelo, ela não casou, ela não foi procurar um príncipe.*

Na aula em que foi trabalhado o conto “Procurando Firme”, de Ruth Rocha, os alunos sentaram-se no meio da sala, formando um círculo. A professora disse-lhes que contaria uma

história, mostrando o livro que lia em seguida e solicitando que, quando houvesse alguma dúvida, fosse interrompida para possíveis questionamentos.

À medida que ia narrando a história, a docente mostrava as ilustrações aos alunos, e estes, sempre que não entendiam algo, lhe perguntavam. A professora narrava e, continuamente, parava a leitura para fazer perguntas relativas a fatos que aconteceriam mais adiante na narrativa, de modo que os alunos pudessem inferir, emitir suas opiniões. Estes participaram ativamente até certo momento da aula, quando alguns meninos passaram a se dispersar, havendo conversas paralelas, embora em tom baixo. A professora, sempre que isso acontecia, parava a leitura, chamava a atenção dos discentes e retomava a narrativa.

Próximo ao final do conto, a professora resolveu parar a leitura e provocar um suspense, incitando a turma a pensar sobre o final reservado para a princesa da história. A seguinte microcena revela o diálogo entre professora e alunos nesta etapa do processo:

Professora: Como termina a história?

Júlia: - Como todas as histórias.

Professora: - Ah, mas essa é diferente.

Maria: - A princesa casa com o príncipe.

Professora: - Mas essa história é diferente. Todas as histórias de contos de fada terminam assim: a princesa se casa com o príncipe e tem final feliz. Mas aqui é diferente. Como termina a história?

Daniela: - [A princesa] Acha o príncipe e ficam felizes pra sempre.

Professora: - Mas as pessoas só são felizes se casarem? Se ficarem sozinhas, não são felizes? É possível a gente ser feliz pra sempre? A gente passa vinte e quatro horas do dia feliz? Como acham que é o final? Será que ela casa, será que ela fica sozinha?

[A professora conta o fim da história e comenta...]

Professora: Ela saiu do castelo, ela não casou, ela não foi procurar príncipe, ela não sabia o que procurava. Só que ela não estava gostando do que acontecia dentro do castelo. Meninos, vocês gostaram da história?

Meninos: Não! [a maioria dos garotos disse não ter gostado da história]

Professora: E vocês, meninas?

Ana: Mais ou menos. [essa idéia é mantida por muitas meninas]

Sara: Gostei. [essa idéia representa outro grupo de meninas]

Sérgio: Todo mundo não gostou da outra parte. [parte em que a princesa se rebelara e queria aprender as mesmas coisas que o príncipe aprendera]

O tema dessa microcena é justamente a discussão sobre o “final” que é atribuído à princesa no conto – “Como termina a história?” –, ou seja, se a princesa se casa com um príncipe e tem um “final feliz”, ou se há outra possibilidade para ela.

A expectativa da turma – um “final feliz” nos moldes dos contos de fadas tradicionais em que a princesa se casa com o príncipe e ambos são “felizes para sempre” – não se concretizou, visto que a princesa deixa o castelo e sai para o mundo, “procurando firme”. Em face a esse final inesperado pela turma, houve desapontamento por parte da maioria dos alunos. A proposição do Sérgio revela isso: “Todo mundo não gostou da outra parte”.

É possível perceber que a não obediência do conto lido àquilo que é naturalizado pelos contos tradicionais – príncipe e princesa casados e emoldurados por um final feliz – surtiu efeito negativo na turma, causando descontentamento. Mesmo a professora tendo diversas vezes mencionado antes da leitura do texto o fato de este ser diferente de outras histórias conhecidas pelos alunos, houve decepção e não aceitação do “diferente” por parte destes.

Reitera-se que os papéis do homem (príncipe) preparado para a luta – o externo, além das fronteiras do lar – e da mulher (princesa) condicionada aos limites da casa – o interno, os fazeres “femininos” – estão tão entranhados na cultura da masculinidade hegemônica que a ficção os incorpora e reproduz. Quando isso não acontece, como no caso da história trabalhada em sala de aula, os atores sociais se rebelam, não aceitando possíveis arranjos.

É interessante notar que, além dos meninos, as meninas, na sua maioria, também foram condescendentes com a visão da masculinidade hegemônica, pleiteando um final previsível e, talvez por isso, já conhecido, já internalizado. O final incomum para um conto desse tipo tende a desestabilizar, desconstruir, (re)arranjar os atores sociais.

Esses episódios são a comprovação de que o gênero é um fator emergente na vida social dos indivíduos, estando presente em todas as situações rotineiras dos atores sociais – família, comunidade, igreja, escola, etc. Os papéis tradicionais de gênero exercidos pelo homem e pela mulher são relevantes, mas não determinantes para a visão pós-moderna de identidade. Diferente da visão essencialista da modernidade, o sujeito do pós-modernismo constrói suas identidades fragmentadas discursivamente em interação com a alteridade, em ambientes que propiciem tal construção.

A escola é, portanto, um desses espaços de construção das identidades. Mas, ao mesmo tempo em que a instituição escolar deveria trabalhar com a diferença, de modo a desnaturalizar padrões hegemônicos,

não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais – nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve. Mas, a própria *ênfase* no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida “naturalidade”. Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la? (LOURO, 2003, p. 81).

4.1.3.3 *As mulheres têm o direito de fazer coisas iguais aos homens.*

Quando perguntada pelo pesquisador sobre o que havia achado da história sugerida para ser trabalhada em aula, a professora manifestou-se como segue.

[10] Quando chegou no final, que a princesa não aceitava nenhum príncipe e queria fazer as atividades que os príncipes faziam, achei maravilhoso, pois trocou o papel. Legal é o que acontece hoje em dia: as mulheres têm o direito de fazer coisas iguais aos homens. [professora Débora]

No seu relato, a informante, embora sem consciência disso, ao dizer que “as mulheres têm o direito de fazer coisas iguais aos homens”, coloca, na comparação entre homens e mulheres, os homens como referência, modelo, padrão. Mesmo tentando pôr homens e mulheres no mesmo pé de igualdade, a sua proposição apresenta um grupo – mulheres – comparado a outro grupo – homens. Estes servem como termo de comparação, portanto estão na condição de paradigma; aquelas são avaliadas a partir destes.

Nesta proposição, o não-dito é percebido, visto que a produtora garante aos homens um grau de superioridade em relação às mulheres, e cabe a estas o direito de fazerem as mesmas coisas que eles. Na materialidade lingüística, tal constatação se verifica na comparação que se mantém nas paráfrases: “as mulheres têm o direito de fazer coisas como os homens (têm)” e “as mulheres têm tantos direitos quanto os homens (têm)”. Nota-se que a comparação sempre se estabelece em função do termo “homens”.

Assim, nota-se esse sujeito, mesmo inconscientemente, interpelado por uma ideologia hegemônica que põe os homens como referentes. Embora a fala da professora Débora, no excerto [10], tente requerer para a mulher um espaço de independência e autonomia, a informante constitui-se num espaço de significação construído historicamente, reproduzindo tal significação, porque naturalizada. Isso se explica, segundo Bourdieu (1999, p. 13), porque,

como estamos incluídos, como homem ou mulher, no próprio objeto que nos esforçamos por apreender, incorporamos, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina; arriscamos, pois, a recorrer, para pensar a dominação masculina, a modos de pensamento que são eles próprios produtos da dominação.

Outras paráfrases como “os homens têm o direito de fazer coisas como as mulheres (têm)” ou, ainda, “homens e mulheres têm os mesmos direitos”, embora pareçam com mesmo sentido, também apresentam, a partir de suas estruturas, referenciais diferentes. No caso da primeira, o homem é comparado à mulher – ponto de referência –; no caso da segunda, tanto homens como mulheres estão nivelados.

Essa flutuação entre duas instâncias discursivas diferentes – uma que se contrapõe à masculinidade hegemônica e outra que a reproduz, embora de forma inconsciente – também pode ser confirmada no excerto [10] pela seguinte proposição da professora: “homem fazendo uma tarefa de mulher; às vezes, o contrário”.

É estabelecida, mais uma vez, uma dicotomia: tarefas “masculinas” e tarefas “femininas”. Essa idéia de posse, que é expressa pela locução prepositiva “de mulher”, qualifica o substantivo “tarefa” com características “femininas”; logo, “só as mulheres” podem executar tal tarefa. Para evitar tal interpretação, o enunciado poderia ser o seguinte: “homem fazendo uma tarefa que a mulher geralmente faz; mulher fazendo uma tarefa que o homem geralmente faz”.

É significativo retomar que os alunos da turma da professora Débora são organizados, antes da entrada em sala de aula, em filas – filas de meninos e filas de meninas. Essa organização sexista é mantida dentro da sala de aula, ao se sentar menino com menino e menina com menina. Além disso, os meninos, tanto na pracinha como em algumas situações de sala, jogavam bolinhas de gude, trocavam figurinhas de futebol e de heróis de desenhos japoneses, “lutavam” e desafiavam-se uns aos outros com ameaças. As meninas, por sua vez, brincavam com bonecas, queriam sempre ajudar a professora na entrega de material, gostavam de ir ao quadro, tinham atitudes mais comportadas.

Tais exemplificações demonstram que, mesmo que a professora tente intervir nas representações de gênero de seus discentes, como foi verificado nos diversos excertos analisados, a hegemonia se dissemina por meio das práticas discursivas das instituições do Estado; assim, a escola, como tal, naturaliza relações e ideologias específicas. Ao se naturalizarem convenções, as mesmas passam a constituir o senso comum, perpetuando e reproduzindo dimensões culturais e ideológicas da hegemonia. Afinal, “a ideologia implica

uma ‘naturalização’ da realidade social” (EAGLETON, 1997, p.176), referindo-se “mais precisamente ao processo pelo qual os interesses de certo tipo são mascarados, racionalizados, universalizados, legitimados em nome de certas formas de poder político” (EAGLETON, 1997, p. 178).

4.1.4 **Professor Eduardo:** *Pode existir professor e professora. Por que só professora?*

O professor Eduardo, graduado em Pedagogia – licenciatura plena – atua em uma classe multisseriada, o que lhe assegura certa peculiaridade em relação aos demais docentes, visto que ministra aulas para alunos de primeira, segunda e terceira séries, realizando um trabalho diferenciado em uma mesma sala de aula de uma escola de zona rural. Este docente desempenha outras funções na escola, sendo também o secretário e o diretor desta, visto que é o único professor do local, atuando na única turma da escola.

Seus alunos são distribuídos da seguinte maneira: um menino e duas meninas estão na 1ª série, um menino está na 2ª série, e dois meninos e uma menina estão na 3ª série. As idades variam entre sete e quatorze anos. Todos os sete alunos estudam na mesma sala; o quadro é dividido em três partes, sendo que o professor passa atividades específicas para cada série.

O professor Eduardo, que tem a assessoria de uma funcionária responsável pela limpeza da escola e pelo preparo da merenda aos alunos, também desempenha a função de motorista. Ele pega os alunos na estrada, a caminho da escola, conduzindo-os em um veículo Gurgel cedido pela Secretaria de Educação do município para tal fim.

O acesso até a escola é por meio de uma estrada de chão batido que, em tempo de chuvas muito fortes, fica intransitável. O veículo para transportar professor, funcionária e alunos está em estado precário, logo, quando ocorre algum problema mecânico com o carro, as aulas são suspensas até que o mesmo seja consertado ou a Secretaria de Educação providencie outro meio de locomoção.

O trajeto começa na casa do professor que, de carro, apanha a funcionária e mais quatro alunos, deixando-os na escola – metade do caminho. Enquanto esses o esperam, o professor continua o trajeto, além da escola, para buscar mais três alunas. O percurso total, desde que o professor sai de sua casa até o início de sua aula equivale a, aproximadamente, uma hora. Após o término da aula, o professor deixa os alunos e a funcionária em suas casas, realizando o mesmo percurso novamente.

4.1.4.1 *Tem alguma coisa aí, né?*

O excerto abaixo ilustra um fato também recorrente no discurso do professor Antônio e do professor Bernardo – o estranhamento causado à comunidade escolar por um homem atuar como docente em séries iniciais –, revelando uma forma de preconceito. Mesmo já tendo sido analisado no discurso dos outros professores, tal fato foi destacado novamente na fala do professor Eduardo por ter sido elemento comum nas entrevistas dos três informantes; significativo, portanto, ele se torna numa pesquisa que aborda representações de gênero.

[11] Sim este preconceito existe. Porque muitas vezes até há comentários, né? Logo no início, principalmente no início do ano letivo, quando os alunos estão entrando, há aquele certo... *Ah, pô, ele é professor e tá dando aula pra primeira série, ou tá dando aula pra segunda série. Tem alguma coisa aí, né?* [simulando o discurso de alunos sobre um homem atuando em séries iniciais como professor] Quer dizer, existe um certo preconceito, preconceito. [professor Eduardo]

No excerto, percebe-se que o professor Eduardo utiliza uma exemplificação para responder à pergunta do pesquisador sobre a existência ou não de preconceito em relação à sua atuação como docente. Ele simula a fala de um aluno como representativa de um grupo de alunos que pensa da mesma maneira. No excerto, o professor responde à pergunta do pesquisador: sim, há preconceito. Depois ele explica como isso ocorre, ao mencionar a fala de um aluno; no final, ele faz uma avaliação, reiterando o preconceito pelo uso desta palavra mais de uma vez, embasado na exemplificação do aluno.

Em outras palavras, na proposição “tem alguma coisa aí, né?”, aparece *indeterminação*, pelo uso de dois termos: “alguma” (pronomes indefinido) e “coisa” (substantivo). O sintagma “alguma coisa” poderia ser substituído por “algum problema”, “algo errado”; isto é, não é especificado o que há de errado. A relação do produtor com a proposição é manifestada de forma objetiva, como se o “problema” do professor fosse (re)conhecido não especificamente por um aluno, mas pelo grupo de discentes, pela comunidade escolar, pela sociedade em geral; a pergunta negativa no final da frase – “né? (não é?)” – é retórica, explicitando isso.

Na proposição “Ah, pô, ele é professor e tá dando aula pra primeira série, ou tá dando aula pra segunda série”, ocorre a *funcionalização* – o ator social é referido por um termo que indica a atividade que exerce – exemplificada pelo uso do vocábulo “professor”. Isso determina o ator social, diferenciando-o de outros profissionais que trabalham com crianças e,

nem por isso, sofrem tal preconceito. A proposição não seria a mesma para, por exemplo, “o médico”, “o dentista” ou “o motorista”.

Assim, é construída discursivamente a masculinidade hegemônica por traços “masculinos” e “femininos” de oposição. A constatação de que “tem alguma coisa aí” em relação ao “professor de primeira ou segunda série” denota um traço “feminino” – na perspectiva hegemônica – atribuído ao homem. O “controle” sobre os homens, então, para assegurar a continuidade da masculinidade hegemônica, ocorre também no próprio discurso – aqui, na representação do discurso do aluno – como forma de policiamento, vigilância.

Para Fairclough (2001, p. 91), o discurso, além de contribuir para a construção das identidades sociais, também “contribui para construir as relações sociais entre as pessoas. E [...] para a construção de sistemas de conhecimento e crença”.

4.1.4.2 *Existe também falta da presença masculina em séries iniciais.*

No excerto [12], o professor Eduardo relata um episódio ocorrido entre ele e seus alunos, quando precisou fazer a merenda porque a funcionária responsável por tal atividade estava ausente.

[12] Professor: - *Agora eu vou servir a merenda e eu quero dois voluntários pra me ajudar a lavar louça.*

Aí, as meninas se prontificaram, só que elas vão sempre. Aí eu disse que ia modificar; não seriam as meninas que lavariam a louça, mas os meninos.

Um dos meninos: - *Ah, professor, pô, mas isso aí é serviço pra mulher, pra menina, não é pra nós fazer.*

Professor - *Mas, em casa, vocês não ajudam a mãe de vocês quando [ela] tem que lavar um prato, uma louça?*

Outro menino: - *Ah, a gente até lava, professor, em casa, mas aqui?*

Quer dizer, eles ficam assim como que os outros colegas vão pensar se eles lavarem a louça. Isso está muito forte em função da família; a família ainda é, ainda prega esses valores. [professor Eduardo]

As atividades de preparar a merenda, lavar a louça, varrer e limpar a escola competem à funcionária contratada para esse serviço. Quando a mesma se ausenta, cabe ao professor Eduardo também assumir tais tarefas.

Percebe-se, por meio da narrativa do docente, que as meninas sempre se prontificam a auxiliar nas atividades “femininas”, enquanto que os meninos apresentam forte resistência a executar essas mesmas tarefas.

Na narrativa do professor, ao expressar uma fala atribuída a um dos meninos, observa-se claramente isso: “- Ah, professor, pô, mas isso aí é serviço pra mulher, pra menina, não é pra nós fazer”.

Em “serviço pra mulher”, há a especificação de um tipo de trabalho que é “inerente” ao sexo feminino, ou seja, só mulher pode desempenhá-lo; homem não. Essa “explicação”, segundo o garoto, justifica sua negação à realização da tarefa mediante a convocação do professor: “... eu quero dois voluntários pra me ajudar a lavar louça”.

É interessante notar que o termo “nós” é inclusivo, isto é, o garoto inclui todos os homens num mesmo grupo que se distingue de outro, o das mulheres. Ocorre a *diferenciação*, havendo distinção clara entre um grupo de atores sociais – professor e alunos – de outro – funcionária e alunas.

Frente à explicação do menino das razões por que não gostaria de “lavar louça”, o professor questiona aos garotos se, em casa, não executam esse serviço. Outro menino responde afirmativamente ao professor, embora enfatizando que isso acontece somente “em casa”.

O professor, então, avalia as proposições, atribuindo à família a responsabilidade pela disseminação dos conceitos da hegemonia. Mas, mesmo o docente se contrapondo ao discurso hegemônico, inconscientemente, também se inclui em uma prática discursiva que reforça a hegemonia. Isso fica explícito em: “- Mas, em casa, vocês não ajudam a mãe de vocês quando tem que lavar um prato, uma louça?”.

O professor usou a *identificação relacional* de parentesco ao mencionar outro ator social até então excluído – a mãe –, ao atribuir a esta, quando na realização dos serviços domésticos, a execução da mesma atividade que ele queria que os meninos executassem na escola naquele momento. Dessa forma, o docente não mencionou a possibilidade de o “pai” dos meninos executar tal tarefa em casa ou ajudar a esposa a “lavar a louça”. Sem intenção, o professor Eduardo circunscreveu a mãe dos alunos ao espaço doméstico, no exercício de uma tarefa “feminina”.

A *supressão* de outro ator social – o pai – é notada no excerto, visto que, em nenhum momento, os pais (homens) são referidos. A figura paterna não é usada na proposição recém analisada, como se esse apagamento pudesse revelar que “como se está falando de uma tarefa ‘feminina’, eles obrigatoriamente não estão envolvidos nisso”.

Outro aspecto a ser pontuado é percebido na proposição: “- Ah, a gente até lava, professor, em casa, mas aqui?”. Os meninos não se incomodariam de ajudar suas mães em casa, mas isso é incômodo quando transcende os limites da casa e instala-se no ambiente social da escola. Essa postura auxilia esses meninos a se construírem discursivamente dentro dos padrões da masculinidade hegemônica, em que os papéis sociais instituídos a eles os aprisionam em atitudes e comportamentos determinados e específicos.

Merece ressalva, também, o fato de que, mesmo o professor tendo feito este relato, assim como emitindo opiniões que possibilitariam percebê-lo como participante de práticas discursivas não hegemônicas, as questões de gênero, conforme notado nas observações em suas aulas, são silenciadas. Diferente do que aconteceu nas aulas do professor Antônio e da professora Débora, nas quais tais questões emergiam, obrigando os docentes a se posicionarem em relações a elas, nas aulas do professor Eduardo isso não se tornou explícito.

4.1.4.3 *Há alguns guris que dizem que lavar roupa não.*

A seguir, será relatada a aula em que o professor Eduardo trabalhou com seus alunos sobre o conto “Procurando firme” (ROCHA, 2003). Todos os aspectos mencionados no relato são significativos para que se tenham informações sobre os atores sociais envolvidos no processo – professor, funcionária, alunos (meninos e meninas), pais e mães – e o contexto social em que estes estão inseridos.

O professor me buscou de Gurgel na faixa Rio Grande/Cassino às 7h 30min. Durante o percurso até a escola, em uma estrada de areia, o docente pegou mais quatro alunos no caminho, além da funcionária, que já estava no carro quando cheguei; éramos, ao todo, três adultos e quatro crianças dentro de um carro velho – eu e o professor na frente e os demais no banco de trás. Chegamos à escola às 7h 50min, quando o professor nos deixou – a mim, à funcionária e a mais três alunos. Outro menino foi junto com ele para buscarmos as três alunas restantes que moram além da escola.

Enquanto o professor buscava as demais alunas, os meninos e a funcionária conversavam e brincavam. A funcionária preparou o café para eles tomarem antes de a aula começar. Nesse meio tempo, ela chamou a atenção dos meninos, dizendo que não deveriam ir para o molhado – o sereno da noite anterior molhara a grama – para não terem problemas de saúde nem sujarem a sala de aula. Os garotos ficaram brincando no hall da escola, num tablado de madeira.

O professor retornou para a escola às 8h 20min com os outros discentes, sendo que uma das meninas não pudera ir à aula naquele dia. Os alunos, então, dirigiram-se à sala de aula, sentando-se em duas filas de classes.

O docente começou a aula, mostrando o livro que lia para todos, solicitando que prestassem atenção na narrativa, pois, ao final, teriam que responder a algumas perguntas sobre a história. Enquanto o professor lia a história, mostrando as ilustrações aos discentes, estes acompanhavam atentamente a narrativa, embora não interagindo com o docente.

Após a leitura do texto, o professor proferiu algumas perguntas sobre a história aos alunos, fazendo alusão também à realidade, ao tentar estabelecer relações entre a narrativa e a realidade dos discentes. A seguir, há um diálogo entre professor e alunos que mostra isso:

Professor: - E hoje em dia, há um tratamento diferenciado para homens e mulheres?

Alunos: - Sim.

Professor: - Mas o que só os meninos fazem que as meninas não?

Marcelo: - Jogar bola.

Professor: - Mas elas também jogam. Lembram as aulas que ela [a princesa do texto] teve?

Cláudio: - Lutava com espada, pulava.

Professor: - E qual a parte mais interessante pra vocês?

Lúcia: - Quando ela gritou.

Professor: - O que vocês podem dizer mais da história?

Lucas: - O príncipe tava treinando pra correr o mundo, e a princesa também.

Professor: - Segundo a história, só o homem podia correr o mundo, a mulher não. Não é isso?

Alunos: - É.

Professor: - E os pais dela, como agiam?

Cláudio: - Queriam que ela ficasse com qualquer um, né?

Maurício: - Eles só queriam o dinheiro.

Professor: - Ela estava cansada da rotina do castelo. Queria buscar mais pra vida dela, se aventurar. Por isso, a autora afirma que ela saiu procurando, com certeza, o que queria.

O professor tem total controle da tomada de turno e, estabelecendo o tópico da discussão, no primeiro enunciado, gerencia os turnos e encaminha a conversa de modo a estabelecer relações com a proposição inicial.

O tópico da microcena é o tratamento dispensado, na nossa sociedade, a homens e mulheres, sendo explicitado em: “- E hoje em dia, há um tratamento diferenciado pra homens e mulheres?”. O docente queria saber se homens e mulheres são tratados da mesma maneira

ou não. Observa-se que os alunos respondem que existe distinção de tratamento para homens e mulheres.

Na proposição do aluno Marcelo, é mencionada uma atividade tipicamente masculina – jogar futebol –, representativa dos rituais da construção da masculinidade hegemônica. Fica explícito que, na sua representação de gênero, existe separação entre atividades inerentes ao homem – jogar bola – e atividade inerentes à mulher – lavar pratos –, por exemplo, o que ratifica a recusa masculina a esta última atividade, já discutida no item 4.1.4.2.

O professor se contrapõe ao argumento do aluno, dizendo que as mulheres, hoje em dia, também jogam bola. Além disso, pede que eles citem as aulas que a princesa, na história, tinha; essas eram aulas, até então, específicas para o príncipe, mas que a princesa insistia em fazer a contragosto dos pais. O professor também lembra que a princesa fazia tais aulas para, como o príncipe, se preparar para “correr o mundo”.

Uma das meninas, quando o professor perguntou aos discentes sobre a parte mais interessante da história, disse: “Quando ela [a princesa] gritou”. Essa proposição faz menção a um trecho da história em que a princesa fala: “Pois é, não adianta só a gente dar uns gritos. É preciso dar os gritos com convicção, quer dizer, com a confiança de que vai ser obedecido, senão não dá resultado. Quer ver?”. Em seguida, há a explicação na narração do livro: “No que a princesa gritou, tomo mundo começou a descer as escadas correndo, na maior aflição” (ROCHA, 2003).

O “grito”, como exemplo de liderança e comando, cabia ao príncipe, ao “universo masculino”, como parte integrante da construção da masculinidade hegemônica. A princesa, para se fazer respeitar nas suas escolhas, adquiriu alguns costumes “próprios” dos homens. O exemplo dessa passagem do texto como a mais interessante para a aluna Lúcia mostra a sua identificação com as escolhas da princesa e, especificamente, a necessidade desta de libertação frente a uma situação que a subjugava – a adequação aos padrões hegemônicos que lhe impunham comportamentos e atitudes “próprias” da princesa e, por extensão, da mulher.

Jane Flax (1992, p. 246) afirma que:

Na medida em que as mulheres fazem parte de todas as sociedades, nosso pensamento não tem como estar livre de modos culturalmente construídos de auto-entendimento. Assim como os homens, nós [mulheres] interiorizamos as concepções de gênero dominantes quanto a masculinidade e feminilidade. A não ser que vejamos o gênero como relação social, e não como oposição de seres inerentemente diferentes, não seremos capazes de identificar as variedades e limitações de diferentes poderes e opressões de mulheres (ou de homens) dentro de sociedades específicas.

Outras proposições que focalizam a questão dos pais – especificamente do rei e da rainha no conto – são as de dois meninos, quando questionados pelo professor sobre como agiram os pais ao saberem que a princesa fazia aulas iguais às do príncipe para poder sair do castelo e conquistar sua independência. O Cláudio disse: “Queriam [os pais] que ela ficasse com qualquer um, né?”. O Maurício completou: “Eles só queriam o dinheiro”.

É possível apreender que, no mundo capitalista em que se vive, em que as relações de poder influenciam na construção identitária dos indivíduos, a preocupação pela manutenção desse poder é contínua e permanente. Ora, os representantes do poder, no conto, são o rei e a rainha – os pais do príncipe e da princesa. Para que se mantenha o poder e se perpetue a tradição, o príncipe deve encontrar uma princesa e casar com ela, a fim de que se torne um rei no futuro; a princesa deve encontrar um príncipe e casar com este, para ser uma futura rainha.

Enquanto, na ficção, esse poder monárquico envolve tradição e nobreza, na nossa realidade contemporânea, esse “poder” é subvencionado pelo dinheiro. Logo, a analogia de que os pais estão/estavam mais preocupados com o dinheiro e com o casamento da “princesa” com um “príncipe” é uma garantia de perpetuação desse poder.

As representações, nesse contexto, são entendidas como vinculadas ao poder, ao produzirem sentidos e efeitos sobre os sujeitos, constituindo e construindo estes. Dessa forma, os significados produzidos por tais representações são criados socialmente por meio das relações de poder; quem tem o poder representa o outro e quem se submete ao poder é representado.

Num discurso hegemônico de manutenção do androcentrismo, os homens detêm o poder e, portanto, representam as mulheres; estas são representadas por aqueles. Isso pode ser estabelecido nas relações entre os atores sociais envolvidos no processo educacional. Os meninos se negam a realizar atividades que, para eles, são inerentes às mulheres – exemplo: lavar pratos –; as meninas, por sua vez, se propõem a realizar tais atividades, porque estão habituadas a isso. Os meninos cultuam determinados rituais da masculinidade androcêntrica – jogar bola, “correr o mundo”, dar ordens de comando –, para construir-se e se constituírem como “homens”.

4.2 A ANÁLISE COMPARATIVA

Como a pesquisa se propõe a verificar as representações de gênero em docentes de séries iniciais, de modo a se constatar como professores e professoras se constituem nas suas

identidades de gênero, contribuindo, dessa forma, para a construção da identidade de seus discentes como elaboração cultural, tornam-se imprescindíveis algumas considerações.

No capítulo anterior, foram analisados os discursos de três professores e de uma professora, individualmente, assim como proposições de alguns alunos na interação com tais docentes. Notou-se que os atores sociais envolvidos no processo educacional – mais precisamente os/as docentes, os/as alunos(as), os pais e as mães das crianças – são referidos direta ou indiretamente em tais discursos, sendo suas práticas discursivas fundamentais para a disseminação ou ruptura da hegemonia.

Verificou-se que os alunos – meninos e meninas – trazem de “casa” – aqui, respectivamente da família, dos vizinhos, dos amigos; enfim, dos grupos que frequentam e da comunidade onde moram – conceitos já instituídos em relação às questões de gênero. Tais conceitos tendem a se manifestar também na escola, sendo que as atitudes e comportamentos que os(as) alunos(as) reproduzem em sala de aula, na convivência com os colegas e com o professor, são, na maioria das vezes, de concordância com a hegemonia. Nos excertos analisados, constatou-se que os docentes, geralmente, se referem aos pais das crianças como fomentadores desse tipo de discurso.

Como a identidade de gênero desses discentes está em permanente construção, e a escola é um espaço propício para essa elaboração, a figura docente é relevante no processo. Por isso, o foco da pesquisa foi o/a professor(a), como ator social que também pode possibilitar a construção discursiva das feminilidades e das masculinidades na interação com seus alunos em sala de aula.

É possível que essas crianças – estudantes de quatro escolas públicas localizadas em regiões diferentes da cidade de Rio Grande, moradoras de zona rural ou de bairros periféricos com baixo poder aquisitivo – somente encontrem na figura do seu docente um mediador capaz de lhes apresentar um ponto de vista diferente daquele que, muitas vezes, é partilhado pelos pais, pela família, pela comunidade. Propiciar essa ampliação de horizontes, possibilitando à criança o seu próprio juízo de valores a partir de sua convivência com a diferença – os colegas – é papel desse docente, que auxilia na construção das identidades sociais dos seus alunos.

Este capítulo se propõe a apresentar, então, focalizando o docente, pontos comuns e divergentes nos discursos dos seis professores pesquisados. Estes pontos são organizados por temática, de modo a que se perceba, em cada tópico, como os informantes se posicionam frente a determinados conceitos hegemônicos.

4.2.1 O (pré)conceito

Quando o pesquisador questionou, nas entrevistas individuais, aos professores e às professoras sobre a atuação do homem como docente de primeira à quarta série, as respostas revelaram dois encaminhamentos diferentes: as três mulheres entrevistadas afirmaram que o homem não tem “paciência” para lidar com crianças nessa faixa etária; os três homens, por sua vez, enfatizaram o preconceito como um dos responsáveis pela não representação significativa de homens como docentes de séries iniciais.

Parece estabelecer-se, aqui, uma divisão sexista: mulheres de um lado, homens de outro. Primeiro, serão analisados os enunciados dos três professores.

Professor Antônio: - *Então, tem que ter coragem de assumir um preconceito, porque é um preconceito. Tu enfrentas um preconceito, enfrentas uma barra. Então, eu acho que é isso, falta de vontade de querer assumir isso, de enfrentar esse preconceito.(...) Eu acho que afasta muito o homem por causa disso; afasta muito o professor por causa do preconceito. Não sei se é por essa razão.*

Professor Eduardo: - *Talvez tenha sido preconceito dos pais. Não pela criança. Quem coloca esse tipo de barreira são os pais.*

Professor Bernardo: - *Mas agora é brabo, não é fácil, porque ficou uma coisa assim, profissão de mulher, dar aula é profissão de mulher.*

Nas falas dos três professores pesquisados, é notória a questão do preconceito em relação ao homem atuar como docente em séries iniciais como uma das causas “óbvias” que acarretariam, segundo os informantes, o número muito reduzido de homens nessa função.

Na fala do professor Antônio, a palavra “preconceito” é referida cinco vezes, marcando o tópico. A redundância no uso do termo e de paráfrases é proposital, para enfatizar o preconceito sofrido pelo homem no exercício do magistério. Isso também é explicitado pelo uso da palavra “barra” na proposição “Tu enfrentas um preconceito, enfrentas uma barra”.

O uso do pronome pessoal reto “tu” implica a concessão feita pelo produtor ao interlocutor; a menção explícita ao interlocutor é como se o produtor, ao expressar sua idéia, precisasse da conivência daquele a quem fala, colocando-o também condescendente com tal situação. Esse pronome pode, por outro lado, na figura do interlocutor – o entrevistador – representar uma generalização: “todos os homens que exercem a docência em séries iniciais enfrentam esse mesmo preconceito”.

O professor Antônio utiliza, nas suas proposições, a manifestação subjetiva da modalidade (FAIRCLOUGH, 2001), havendo possibilidade de identificação do grau de afinidade do produtor com a proposição produzida. Há a utilização dos verbos “achar” e “saber” na primeira pessoa do singular, ocasionando a posicionamento do informante em relação ao tema discutido; em outras palavras, o produtor expressa seu ponto de vista.

Há *indeterminações*, como no caso da última proposição: “Não sei se é por essa razão”. Essa indeterminação, marcada pelo advérbio de negação “não”, ao anteceder o verbo “saber”, reforça os usos anteriores do verbo “achar”, empregado nas acepções de “não ter certeza”, “desconfiar”, “suspeitar”, “supor”.

A fonte geradora do “preconceito” em nenhum momento é mencionada, ou seja, o agente responsável é excluído. Essa *supressão* do agente denota o apagamento dos atores sociais que exercem “coerção”.

O mesmo não pode ser dito da fala do professor Eduardo que, ao reiterar a questão do preconceito, não exclui os agentes, mas os identifica: os pais dos alunos. Essa *identificação* dos atores sociais responsáveis por esse preconceito, na visão do professor, é mencionada por uma relação de parentesco com outros atores sociais envolvidos – os alunos –, que são excluídos de exercerem o preconceito.

A fala do professor Bernardo ratifica o preconceito, expressando as conseqüências deste. O docente utiliza a terceira pessoa na sua proposição, com predomínio do verbo “ser” usado três vezes no presente do indicativo; o tempo verbal, aqui, realiza uma modalidade categórica. Assim, o produtor generaliza seu ponto de vista como universal.

O professor Bernardo atribui ao magistério, na atualidade, ser “uma profissão de mulher”. A utilização do verbo “ficar” revela a transformação da docência – profissão essencialmente masculina na origem – até os dias atuais, quando o número de mulheres é significativamente maior do que o de homens. Assim, a inserção da mulher no mercado de trabalho e, mais precisamente, seu ingresso cada vez maior no magistério seria uma das razões para que o espaço masculino se tornasse cada vez mais restrito e, dessa forma, o homem sofresse preconceito quando do exercício docente.

É relevante ressaltar que as docentes atribuem a ausência dos homens nos quadros de docência das séries iniciais devido à sua “falta de paciência” para lidar com as crianças. Essa ressalva pode ser observada nos dizeres abaixo, no que tange à materialidade lingüística. Há um discurso que possibilita um efeito de sentido que também desqualifica o homem como professor de séries iniciais, instituindo esta função como mais apropriada à mulher, efeito de um já-dito que se reproduz nas falas que seguem.

Professora Cláudia: - *Paciência. Eles [os homens] não têm paciência. [...] Acho que é aquela paciência de moldar, de falar três, quatro, cinco vezes a mesma coisa. Eu acho que é muito da paciência; eles não têm. Acho que também porque o homem é mais autoritário [que a mulher].*

Professora Débora: - *Eu acho que o professor homem não tem a paciência que a professora tem.*

Professora Fernanda: - *Eu acho que eles não têm paciência como nós mulheres temos paciência.*

As três professoras, por meio de suas falas, talvez apontem para uma imagem de não competência do homem para atuar nessas séries; esta é manifestada na utilização do mesmo léxico: “paciência”. Isso leva a inferir que o fato de somente poucos homens atuarem em séries iniciais seria ocasionado pela falta de um atributo “próprio” das mulheres: a paciência.

Algumas considerações merecem destaque com base em tal constatação: a) a partir de uma generalização, todas as mulheres teriam paciência – informação subentendida na fala da professora Cláudia, que utiliza o termo quatro vezes, inclusive topicalizando-o; a professora Débora menciona-o apenas uma vez; e a professora Fernanda cita-o duas vezes; b) a partir de uma generalização, também, os homens seriam desprovidos de tal característica, imprescindível, segundo as informantes, para se educar uma criança; c) uma característica também atribuída aos homens – também sob a forma de generalização – pela informante Cláudia é a questão de o homem ser “autoritário”, o que iria de encontro às expectativas dos discentes, dificultando o trabalho do professor com os mesmos; d) nas falas das professoras Débora e Fernanda, há uma tentativa de comparar o nível de “paciência” de um professor e de uma professora, como se isso pudesse ser mensurado.

Com base nas assertivas anteriores, pode-se inferir que as representações de gênero, portanto, dos professores entrevistados – os homens – implicariam na exclusão destes da masculinidade hegemônica, porque participantes de uma prática discursiva, no exercício do magistério, que não endossa tal visão singular da masculinidade. Devido a isso, recebem a vigília dos atores sociais – professoras, pais, alunos – os quais manifestam por meio de seus discursos o preconceito, numa forma de construção social da masculinidade hegemônica.

As professoras auxiliam nessa construção contínua da hegemonia, ao proferirem um discurso que expressa dicotomias – mulher/homem, presença/ausência de paciência. Nessa cisão entre homens e mulheres, as docentes ignoram as masculinidades diversas, ratificando a masculinidade hegemônica. Isso pode ser aferido na proposição da professora Cláudia, quando diz que “eles [todos os homens] não têm paciência”. A professora Débora endossa tal constatação na sua fala: “Eu acho que o professor homem não tem a paciência que a

professora tem". Por fim, a professora Fernanda arremata: "Eu acho que eles [todos os professores] não têm paciência como nós mulheres [todas as mulheres] temos paciência".

4.2.2. Extensões da docência

Outro ponto expressivo nos discursos docentes foi a associação entre a docência e a maternidade, ou ainda entre a docência e outras profissões, como se aquela implicasse necessariamente o vínculo com estas. Tais “relações” são vislumbradas nas falas das três professoras, conforme se observa a seguir.

Professora Cláudia: - *Ser professora de currículo é ser professora de tudo na verdade. É como a gente diz: a gente é mãe, é enfermeira, é psicóloga, é tudo.*

Professora Débora: - *A professora de séries iniciais é meio mãe, tipo levar ao banheiro, quando a criança chora...*

Professora Fernanda: - *Porque a gente [mulheres], quando vai trabalhar com criança pequena, a gente tem que se doar; onde não há doação, não adianta.*

As professoras Cláudia, Débora e Fernanda tendem a generalizar seu ponto de vista, tomado como extensivo a um grupo – no caso, ao das professoras de currículo, grupo ao qual elas pertencem. Os integrantes deste “grupo”, na visão das professoras, partilham idéias afins e têm atribuições específicas na função que exercem: “é como a gente [as professoras de currículo] diz: a gente é mãe, é enfermeira, é psicóloga, é tudo”.

Os verbos utilizados no presente do indicativo – “a gente é mãe”, “a professora de séries iniciais é meio mãe” – realizam uma modalidade categórica, assegurando a “universalização” do ponto de vista das professoras, o que torna a argumentação crível, com um certo tom de verdade (in)contestável. Ao mesmo tempo em que há essa generalização, nota-se, devido ao uso da expressão “a gente”, que as professoras compartilham de tais opiniões, como se servisse seu discurso de veículo para representar o grupo das professoras e, por extensão, das mulheres. Os homens são excluídos explicitamente do grupo, pois à expressão “a gente” é atribuído um papel eminentemente feminino: ser mãe.

As proposições apresentam *indeterminações*, marcadas pelos vocábulos “tudo”, na fala da professora Cláudia – “a gente é mãe, é enfermeira, é psicóloga, é tudo” – e “meio”, na fala da professora Débora – “a professora de séries iniciais é meio mãe”. O pronome indefinido

“tudo” é utilizado para representar que a professora de currículo não é somente professora, mas exerce outras funções que são agregadas à docência, porque a mesma lida com crianças. A palavra “meio”, embora preceda o substantivo “mãe” – colocado, aqui, como atributo feminino: mulher mãe –, pode ser traduzido por “um pouco”; logo, “a professora de séries iniciais [na visão da professora Débora] é um pouco mãe...”. Em outras palavras, a professora de séries iniciais, segundo o ponto de vista da professora, seria uma “segunda mãe”.

Na fala da professora Cláudia, observa-se uma oração infinitiva como elemento gramatical – “ser professora de currículo” – sendo o ator social, intencionalmente, excluído, ou seja, a própria professora Cláudia. Isso reitera a “universalização” do ponto de vista da professora, conforme já mencionado. Uma variação desse enunciado, de modo que o ator social se revelasse explicitamente, demonstrando seu ponto de vista, seria o seguinte: “Ser professora de currículo, para mim, é ser professora de tudo na verdade”.

Outra categoria observada, segundo a classificação de van Leeuwen, é a da *funcionalização*, que aparece, na fala da professora Cláudia, por meio dos substantivos “enfermeira” e “psicóloga”. Estes termos, que representam profissões desempenhadas pela mulher, são atribuídos também ao ator social “professora”, como extensão de sua tarefa docente, segundo a visão da produtora da proposição.

A *identificação* por relação de parentesco também é mencionada, à medida que, nos enunciados das professoras Cláudia e Débora, as professoras aparecem como “mães”. Essa relação estabelecida entre “docência” e “maternidade” exclui os atores sociais “professores”.

Novamente, observa-se a mistura de identidades – identidade de gênero, identidade profissional, identidade de mãe – no discurso das docentes. Ao explicarem que, para lecionar em séries iniciais, a mulher estaria mais “capacitada” do que o homem, as mulheres utilizam outras identidades, além da identidade profissional de professora, como argumentos “consistentes” que justificariam tal assertiva.

A professora Fernanda ainda menciona a “doação” da mulher ao trabalhar com a criança, estabelecendo uma relação frágil de causa e efeito: “onde não há doação, não adianta”. Em outras palavras, segundo a professora, o resultado de um bom trabalho com as crianças estaria na capacidade de a mulher se “doar” frente às necessidades que estas apresentam; os homens, portanto, não poderiam trabalhar com crianças, porque desprovidos dessa característica “feminina”.

Essas representações de gênero – presentes nos discursos das três discentes – podem ser associadas à representação da mulher, historicamente, no início do seu trabalho como docente, conforme explicitado no referencial teórico. A “vocação” para a docência – leia-se,

aqui, “doação” – e o “instinto maternal” a talhariam para desempenhar a função que, historicamente, cabia ao homem. Como afirma Louro (2003, p. 107):

De um modo talvez um tanto esquemático, se poderia dizer que a representação dominante do professor homem foi – e provavelmente ainda seja – mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora mulher se vinculava mais ao cuidado e ao apoio “maternal” à aprendizagem dos/das alunos/as.

Os professores Bernardo e Eduardo também apontam, nas suas falas, para essa ligação entre maternidade e docência.

Professor Bernardo: - *Eu acho que é mais essa relação com a criança: que a criança tem que ser [cuidada por] a mulher, porque [esta] é maternal, entendeste? Porque o homem não tem essa coisa. Bobagem, por favor.*

Professor Eduardo: - *É porque a mulher tem o lado materno, da mãe. Então, as crianças têm mais identificação com a mulher. Na escola, as crianças também me respeitavam e me chamavam, às vezes, de pai; confundiam, e me chamavam de pai. Existe também falta da presença masculina nas séries iniciais. A figura masculina também é importante.*

Ao mesmo tempo em que eles atribuem a identificação da criança com a professora, pelo “instinto maternal” da mulher, também reivindicam a presença da figura masculina, como um referencial de masculinidade na formação dos alunos. Mais uma vez, a confusão entre identidades – professora/mãe e professor/pai – fica registrada no discurso tanto das professoras como dos professores pesquisados.

Novamente, as relações dicotômicas – professora/professor, mãe/pai – refletem a mistura das identidades sociais diferentes. Em outras palavras, o argumento masculino para garantir a presença do homem como docente de primeira à quarta série não é sua competência profissional, mas sua vinculação à figura paterna.

Essas identificações por relação de parentesco provavelmente originaram o “tio” e a “tia”, como denominações atribuídas, respectivamente, ao “professor” e à “professora” pelas crianças.

3. Tio ou professor? Tia ou professora?

Embora a pesquisa seja sobre identidade de gênero, é interessante “abrir parênteses” para abordar um aspecto recorrente observado nas aulas dos informantes. A maioria dos docentes pesquisados, na atuação em sua sala de aula, são chamados pelos alunos de “tio” ou “tia”, em vez de “professor” e “professora” ou variantes destes termos.

Questionados sobre isso durante a pesquisa com foco no grupo, os docentes manifestaram diferentes opiniões sobre essas denominações (in)apropriadas, as quais devem ser contempladas.

Professor Eduardo: - *Porque tio é uma extensão da família; professor não é da família do aluno. Eu acho que isso são coisas distintas. Eu acho que isso encobre a questão profissional do professor. Quando tu deixas, permites ser chamado de tio ou tia, tudo aquilo que tu aprendeu sobre a tua formação profissional vai por água abaixo.*

Professora Fernanda: - *Eu acho que é uma forma de carinho (...) Vir aqui pra ser professora, eu acho, assim, que é muito radical pra eles que são pequeninos.*

Professora Cláudia: - *É aquela coisa ainda assim de tá saindo de casa, tá vindo pra escola, mas ter aquela figura que te ampara. Porque, de vez em quando, tu não é nem tia; eles chamam: “vó”, “mãe”, o que pra eles é natural. Pra mim não incomoda em nada.*

Notam-se, por meio dos depoimentos, duas visões contrárias. A primeira – do professor Eduardo, também compartilhada pela professora Débora – sinaliza a diferença entre papéis: relação profissional (docente) e relação de parentesco (tio/tia). Nas aulas de ambos os docentes, os alunos os tratam por “professor” e “professora”.

Na turma da professora Débora, essa questão, inclusive, faz parte da “filosofia” da escola onde atua, em que os docentes explicam aos discentes essa distinção entre profissão e parentesco. Os alunos, portanto, já têm isso internalizado, como parte do discurso institucional. O pesquisador pôde constatar isso em loco, quando um aluno se dirigiu a ele, tratando-o por “tio” e, em seguida, dando-se conta do ocorrido, retificou: “professor”.

Os alunos do professor Antônio tratam-no de “tio”, ao passo que os discentes da professora Cláudia e da professora Fernanda chamam-nas de “tia”. É estabelecida, assim, a identificação por uma pseudo-relação de parentesco, visto que os docentes exercem um

trabalho, sendo remunerados para isso por terem habilitação que os possibilita desempenhar tal função, além de não serem “parentes” de seus alunos.

Os docentes em questão não se incomodam com tal denominação, mesmo tendo sido questionados pelo pesquisador sobre o fato de isso não implicar uma “desvalorização” do trabalho docente pela sociedade, à medida que os salários são irrisórios e o magistério, cada vez mais, assume outras funções que não são próprias dele – como já abordado no item 4.2.2. A resposta foi que a simples denominação não acarretou essa desvalorização da categoria, mas que isso já se arrasta há algum tempo, num processo histórico que tem causas diversas.

A professora Cláudia ainda afirmou que “a gente [docentes] não tem autoridade pra nada”, porque os professores não têm autoridade, não podem suspender ou expulsar um aluno, visto que, pela legislação, os alunos passam a ter todos os direitos. Em outras palavras, segundo a docente “o Estado tirou toda a autoridade do professor, mas jogou um monte de responsabilidades em cima [do professor]”.

Nesta proposição da professora Cláudia, os atores sociais – os/as docentes –, por um processo de *passivação*, sofrem a ação representada pelos verbos “tirar” e “jogar”, subordinando-se ao agente explícito, responsável por tais ações: o Estado. Ocorre também, aqui, a *impersonalização*, visto que os atores sociais agentes são representados por um substantivo que remete à atividade a que estão ligados. Em outras palavras, as pessoas que exercem o “poder” são representadas, numa generalização, pelo substantivo metonímico “Estado”.

Assim, a desvalorização do docente, segundo a professora Cláudia, estaria intrinsecamente relacionada ao Estado, numa relação de “poder” em que os atores sociais – professores – seriam subjugados pelo dominante. Este, além de desprover o docente de sua “autoridade”, também lhe atribui outras funções “inerentes” à docência. Nas próprias palavras da professora Cláudia, em sua fala já analisada anteriormente, “*ser professora de currículo é ser professora de tudo na verdade. É como a gente diz: a gente é mãe, é enfermeira, é psicóloga, é tudo*”.

Retomando a questão do “tio/professor” e “tia/professora”, é importante ressaltar que, numa perspectiva pós-modernista, cuja visão sobre as identidades dos indivíduos é de fragmentação, a “simples” denominação “tio/tia” acarreta uma confusão de papéis. Novamente, a Escola passa a incorporar funções ao docente que só contribuem para que a docência seja vista, atualmente, do mesmo modo que ocorria na modernidade: uma “vocação”, “um sacerdócio”, “uma doação”. O docente ainda seria um ser preparado para o trabalho espiritual com as crianças numa relação de “maternidade/paternidade”. Esse fato é,

obviamente, de interesse do dominante que, por meio de um discurso hegemônico, estabelece tais associações, transmitindo determinados comportamentos, atitudes, valores e crenças que seriam “próprios” da docência.

O mais interessante é que, mesmo a professora tendo um discurso explícito contra o Estado, assim como os/as demais docentes, todos reproduzem o discurso hegemônico preconizado por esse mesmo Estado ao assumirem essa associação entre docência e maternidade/paternidade. Essa contradição torna-se evidente nos enunciados da professora Cláudia, por exemplo, quando diz que “o Estado tirou toda a autoridade do professor, mas jogou um monte de responsabilidades em cima”, mas assume, em outro momento que “a mulher carrega a figura da mãe, da Maria”.

Nas falas do professor Eduardo também é notada tal contradição. O professor afirma que “tio é uma extensão da família; professor não é da família do aluno”. Em outro momento ele diz que, “na escola, as crianças também me respeitavam e me chamavam, às vezes, de pai; confundiam, e me chamavam de pai”.

Essas contradições são possíveis, porque, segundo Moita Lopes (2001, p. 309),

as mesmas pessoas são inscritas em práticas discursivas diferentes através de papéis de identidades sociais diferentes e contraditórios. O poder atravessa a sociedade em diferentes direções, dependendo das relações sociais nas quais as pessoas se envolvem através de diferentes práticas discursivas...

O docente, como qualquer outro profissional que atue com crianças ou não, deve ter o reconhecimento e a valorização de sua profissão com base na sua formação e qualificação para o exercício de tal função. Aceitar, por meio de um discurso alienante e alienador da hegemonia, o vínculo de parentesco e afetividade com a criança no emprego de termos como “tio” e “tia” parece reforçar ainda mais esse discurso hegemônico que descaracteriza seu papel social.

4.2.4 Coisas de menino e coisas de menina

Um aspecto relevante foi a discussão sobre o conto proposto para análise pelos docentes junto a seus alunos em sala de aula. O pesquisador perguntou a cada professor o que

havia sido mais significativo na leitura da história e o que seria enfatizado pelo docente ao trabalhar a narrativa na interação com seus discentes.

Os docentes afirmaram que a questão dos papéis instituídos que direcionam para um tipo de masculinidade e um tipo de feminilidade que endossam a norma hegemônica deveriam ser tratados na sala de aula, no estabelecimento de relações entre ficção – conto – e realidade – contexto dos discentes.

4.2.4.1 Um pouco da história...

Na história sugerida pelo pesquisador para o trabalho dos professores com seus alunos em sala de aula, a temática do gênero é um dos pontos de maior relevância, pois a princesa, diferente dos contos tradicionais, desempenhava tarefas “masculinas”, preparando-se para deixar o castelo e conquistar sua liberdade.

“– Ah, pai, nem queira saber! Que barato! Estou tendo umas aulas com os instrutores de meu irmão. Estou aprendendo esgrima, estou aprendendo a correr, estou aprendendo berro...” (ROCHA, 2003).

Além disso, ela também não se vestia como se vestem as princesas tradicionais, e tinha comportamentos distintos daqueles esperados da figura feminina na realeza.

“E as roupas de Linda Flor? Ela não usava mais aqueles lindos vestidos de veludo com entremeios de renda e beiradas de arminho que a gente vê nas figuras dos contos de fadas.”

“Ela agora estava usando... calças compridas!” “Ela usava calças compridas, que nem o príncipe” (ROCHA, 2003).

Seu objetivo, ao contrário do que esperavam seus pais – o rei e a rainha – não era se casar com um príncipe que a cortejasse no castelo. Nem ela sabia o que realmente queria, apenas que deveria se preparar como seu irmão – o príncipe – para um dia “correr mundo”, “procurando firme” talvez sua liberdade.

“- É isso mesmo, correr mundo! Eu estou muito cansada de ficar neste castelo esperando que um príncipe qualquer venha me salvar. Eu acho muito mais divertido sair correndo mundo como os príncipes fazem. E se eu tiver que casar com alguém, eu encontro por aí, que o mundo é bem grande e deve estar cheio de príncipes pra eu escolher” (ROCHA, 2003).

No conto, portanto, a “princesa” se debate contra as regras impostas pela hegemonia – aqui, representadas pela monarquia, mais precisamente pelas personagens do rei e da rainha, seus pais. Ao se rebelar contra o imposto, ele se (re)constrói, não mais como aquela que fica à espera do príncipe “encantado” que vence o dragão, casa-se e vive “feliz para sempre”. A princesa desse conto resolve procurar não sabe o quê, algo fora do castelo, recusando-se a casar com qualquer príncipe que lhe seja imposto.

“Ela não quis levar muita bagagem, para não ficar pesada. Saiu de madrugada, bem cedinho. Passou pela porta da frente e lá se foi a princesa, correndo, passando rasteira, jogando pedras. Quando chegou perto do dragão deu três pulos, que ela tinha aprendido no balé, chegou perto do muro, deu um salto com vara, passou por cima da muralha, empurrou para a margem do fosso uma canoa que estava perto, remou com força e foi sair do outro lado. Pulou na margem, acenou para as pessoas que estavam olhando do castelo e se foi pelo mundo, procurando não sei o quê, mas procurando firme!” (ROCHA, 2003).

4.2.4.2 Os papéis determinados

Este conto foi escolhido para o trabalho em sala de aula, porque mostra a personagem da princesa tendo uma postura diferente daquela atribuída às mulheres nos contos de fada tradicionais. Essa abordagem do papel conferido à mulher no que diz respeito a uma visão diferente da feminilidade singular pregada pela hegemonia serve de ponto de partida para a discussão sobre os papéis masculinos e femininos na contemporaneidade.

A seguir, estão os depoimentos dos professores e das professoras pesquisados sobre o que, segundo eles, foi relevante na história e o que trabalhariam em sala de aula.

Professor Antônio: - *Uma coisa que eu peguei pra trabalhar com eles foi coisas de menino e coisas de menina: o papel do menino e o papel da menina.*

Professor Bernardo: - *Assim de a menina ser educada de um jeito, de o menino ser educado daquele jeito. O príncipe ser preparado pra enfrentar a vida, sair, correr o mundo; e a menina era preparada pra esperar o príncipe.*

Professora Cláudia: - *A posição de meninos e meninas, o que menina pode fazer, o que menino não pode fazer... Aquela coisa de não aceitar o que impõem pra gente, de ir lutar por aquilo que a gente acha certo. Pra mim, foi o que saltou aos olhos.*

Professora Débora: - *Foi essa troca, assim, não deixar papéis determinados: meninos só fazem determinadas coisas e meninas só fazem outras.*

Professor Eduardo: - *A menina é preparada para o casamento, e ele é preparado pra extrapolar, pra viver o mundo. Eu procurei ver se isso acontece ainda hoje, se a menina ainda é preparada pra prendas domésticas ou se está preparada pra viver o mundo como os meninos também.*

É possível constatar, em todas as falas, que os/as professores(as) se preocuparam em abordar as tarefas sociais estipuladas para os meninos e para as meninas, sendo as crianças preparadas socialmente para desempenhar tais tarefas, como se estas fossem naturais e não cristalizadas culturalmente.

Nota-se que, nas proposições dos docentes, o foco são os meninos e as meninas – os discentes – como elementos passivos que são educados, preparados, criados para o desempenho de determinadas funções. Em todas as proposições, há o apagamento do agente, ou seja, dos atores sociais que exercem poder sobre aqueles, ensinando-lhes a como se comportar, agir, vestir, falar.

Isso pode ser notado, entre outras, na seguinte proposição do professor Eduardo: “- A menina é preparada para o casamento, e ele [o menino] é preparado para extrapolar, para viver o mundo”. Tanto a menina quanto o menino sofrem a *passivação*, por serem “manipulados” por alguém para fazer algo que não necessariamente é da vontade deles, mas que até pode vir a ser, como resultado de um discurso que os faz acreditar que essa trajetória não é construída, mas natural.

A sociedade em geral, representada pelos pais em particular, é o agente que dissemina esse discurso hegemônico de alienação, conservação e reprodução de um tipo singular de masculinidade e de feminilidade. Em outras palavras, assim como nos contos de fadas

tradicionais, o menino, na vida real, também é preparado para ser o caçador, aquele que busca, que conquista, sendo mais racional e tendo um tipo de comportamento condizente com o papel de ativo. À mulher cabe o papel de elemento passivo, isto é, aquela que é cortejada, preparada para casar, ter filhos, cuidar da casa e da prole.

O conto de Ruth Rocha revê essas funções, focalizando, na figura da princesa, aquela que não se restringe aos papéis historicamente impingidos a ela, mas que funciona como elemento ativo, sem se deixar masculinizar, exercendo o direito de escolher o que é melhor para si.

Então, a possibilidade de os professores darem voz a seus discentes na discussão da história e propiciarem a estes o questionamento sobre o papel da princesa no conto, relacionando-o com a realidade discente, é uma tentativa de se entender um tipo de discurso hegemônico e desconstruí-lo.

4.2.5. O currículo

O currículo da escola ainda é baseado na modernidade; é um tipo de currículo em que os conteúdos são segmentados em disciplinas, reproduzindo a ideologia dominante. É um currículo que privilegia o centro, logo a masculinidade hegemônica e, em consequência, uma forma única e singular de masculinidade e de feminilidade como naturais.

Essa naturalização propicia que o marcado – por exemplo, outras formas de feminilidade, como a da princesa no conto citado e como a que ocorre com muitas mulheres na realidade circundante – seja desprestigiado, porque à margem. A escola, por sua vez, tende a não abordar isso, corroborando a norma.

O professor Bernardo salienta que compete ao docente, caso consciente de sua função social, despertar a atenção e o interesse de seus alunos para as questões que envolvem gênero. Tal fato parece imprescindível, já que as questões de gênero são emergentes na vida cotidiana dos indivíduos e não podem, num espaço como a sala de aula, ser silenciadas, apagadas do discurso escolar.

Professor Bernardo: - *O currículo da escola não aborda esse tipo de coisa [questões de gênero], ele não traz esse tipo de questão. Eu acho que cabe ao educador que realmente se preocupa, que tem uma postura de querer mudar alguma coisa, cabe a esse educador se colocar e trabalhar essas questões dentro dos seus textos, dissolvido dentro dos conteúdos escolares.*

Observa-se que, embora o professor Bernardo tenha essa “consciência” sobre a necessidade da discussão sobre gênero, ele sugere que esse questionamento seja “dissolvido dentro dos conteúdos escolares”. Mais uma vez, revela-se a idéia de um currículo organizado em disciplinas, segmentando a construção do conhecimento. Essa visão segmentada de organização curricular acaba diluindo temáticas como o gênero que precisariam, nesta perspectiva estruturalista, de um artifício para serem abordadas: sua inclusão em determinada disciplina.

Essa idéia do professor Bernardo é compartilhada pela professora Cláudia, ao afirmar que o trabalho com as diferenças, na escola, só é possível se obedecer a um pré-requisito, ou seja, “o espaço que a gente [professores] pode trabalhar em ensino religioso pode seguir no português, pode trabalhar em ciências...”. Assim, um tema tão significativo como gênero estaria, na opinião desses docentes, atrelado necessariamente a uma disciplina do currículo moderno.

Professora Cláudia: - *Eu acho que o nosso papel [dos docentes] é trabalhar as diferenças, né? (...) Eu acho que esse é o nosso papel: mostrar as diferenças, sim, e mostrar que, dentre todas as diferenças, eles [os alunos] são iguais e têm os mesmos direitos, eles fazem parte de um mesmo país, de uma mesma nação [...] O espaço que a gente pode trabalhar em ensino religioso pode seguir no português, pode trabalhar em ciências...*

O professor Eduardo ainda enfatiza que o currículo é uniforme, isto é, não respeita os costumes, hábitos, cultura de cada região nem o contexto em que é aplicado. Aspectos relevantes para as aprendizagens sociais muitas vezes são excluídos do currículo oficial, como as questões de gênero, sexualidade e ética, por exemplo. Estas constituem o indivíduo, construindo-o, logo sua abordagem é essencial.

Professor Eduardo: - *O currículo não é montado com os professores, né? Muitas vezes, o currículo já vem pronto [...] Por exemplo, eu vou trabalhar o currículo aqui numa escola central, e numa escola de zona rural, vou trabalhar o mesmo currículo? Existem várias peculiaridades de cada região e que deveriam ser exploradas melhor.*

O currículo acaba sendo estabelecido a partir da visão hegemônica do dominante, logo atende às expectativas deste poder, sendo formulado numa perspectiva ainda estruturalista,

baseada em dicotomias. Essa padronização que dissemina a norma é uma construção social, sendo produto de um processo histórico e cultural.

Os docentes, embora opinem que é importante tratar questões como gênero na sala de aula, ainda se prendem a um currículo formal e oficial, associando temáticas como esta, por exemplo, ao trabalho compartimentado em disciplinas ou matérias. Assim, as questões de gênero, sexualidade, raça, etnia ficariam restritas às disciplinas, desde que houvesse obediência a um conteúdo programático prévio, já estabelecido pelo mesmo poder que eles questionam e, paradoxalmente, seguem.

É interessante notar também que todos os seis docentes, quando questionados sobre os PCNs e o trabalho com estes, como diretrizes para abordagem de temas como ética, meio ambiente, gênero e sexualidade, entre outros, mencionaram não ter conhecimento profundo do material. Embora as escolas tenham recebido do governo federal os PCNs, a fim de socializá-los, por meio de um trabalho efetivo de estudo crítico do material pelos professores, assegurado por reuniões pedagógicas nas instituições escolares e grupos de estudos promovidos pela Secretaria de Educação, observou-se que tal fato não se sucedeu, pelo menos com os seis informantes nas instituições em que atuam.

Esse material, que fica disponível nas bibliotecas escolares em número significativo, para que possa ser amplamente estudado, sendo de acesso fácil ao corpo docente das instituições, parece não atingir seu propósito, visto que é ignorado, desconsiderado pelos professores. A alegação dos docentes refere-se à falta de reuniões pedagógicas específicas promovidas nas escolas e pela Secretaria de Educação do Município para a discussão sobre o material. Assim, os temas “transversais” sugeridos pelos PCNs para abordagem em sala de aula, como o gênero, não são socializados, discutidos criticamente em reuniões pedagógicas. Isso acarreta um trabalho individual daquele docente mais crítico que, preocupado com a construção das identidades sociais de seus alunos não se restringe a um conteúdo programático previamente estipulado, mas atenta para questões emergentes na sociedade, as quais constituem e constroem os indivíduos.

CONCLUSÃO

Como os indivíduos, na ótica das teorias da pós-modernidade, são vistos com múltiplas identidades sociais que coexistem e se constroem em processos contínuos, o enfoque na instituição escolar como espaço propício para a interação do “eu” com o Outro – a alteridade – se fez imprescindível na pesquisa. Assim, o docente, como elemento mediador que auxilia, por meio do discurso, na co-construção das identidades discentes, à medida que atua neste espaço institucional, foi o foco do trabalho.

Foram estudadas, então, as representações de gênero do professor de séries iniciais, a partir da perspectiva da *Análise Crítica do Discurso*, para verificar o discurso pedagógico no que concerne às marcas lingüísticas e extralingüísticas que endossam preceitos hegemônicos construídos culturalmente por processos históricos de naturalização da norma. Também foram vislumbradas possibilidades de o professor, consciente do empreendimento da hegemonia face à disseminação e reprodução do poder instituído, ser despertado em relação à consciência lingüística, desenvolvendo um trabalho com seu discente que provoque mudança discursiva.

Os resultados da pesquisa serão contemplados de modo a se mapearem as representações docentes de gênero – a construção social das masculinidades e das feminilidades várias ou da masculinidade e da feminilidade hegemônicas – e como tais representações influenciam na construção das identidades discentes, a fim de que se estabeleça se os informantes corroboram a hegemonia e/ou sinalizam para a ruptura de um discurso instituído.

Notou-se, no dizer dos professores Antônio, Bernardo e Eduardo, um discurso de menor valia do papel do homem na docência em séries iniciais numa perspectiva do discurso hegemônico, estando sempre presente uma associação, indevida, entre identidades diferentes. Em outras palavras, estão vinculadas, inadvertidamente, relações de identidade sexual, identidade de gênero e identidade profissional à idéia de um homem ser professor de uma criança de primeira à quarta série.

Dessa forma, observou-se o desconforto do sujeito professor frente aos sentidos “negativos” a que é associado no desempenho de sua profissão, quando se estabelece relação imprópria da sua atividade com sua suposta orientação sexual. Em outras palavras, o fato de o homem lecionar para as crianças implicaria necessariamente uma condição homossexual, o

que não ratifica a masculinidade hegemônica. Há, portanto, na fala de outros atores sociais que participam da instituição escolar – meninos e meninas, pais e mães, professores e professoras, comunidade escolar, sociedade em geral – a construção discursiva da masculinidade hegemônica, a qual é vinculada à heterossexualidade.

Esses professores têm marcado em seu discurso essa consciência do pré-concebido, o instituído, negando-se a serem excluídos de um espaço a que também pertencem, levantando voz para a sua afirmação e condição social como docentes, independente de suas identidades outras. Eles fazem valer a sua reflexão crítica, que não fica restrita a um discurso rançoso e ineficiente, mas que prolifera na sua atuação prática e se constitui gradualmente num processo de construção de sua identidade profissional.

Embora tendo sido observado que os três docentes se posicionam como participantes de um discurso que se contrapõe à hegemonia, também partilham, inconscientemente, de outro discurso que legitima o poder hegemônico, porque situados em práticas discursivas diferentes como atores sociais que se arranjam de maneiras diversas na interação com outros. Isso pode ser constatado quando o professor Bernardo, por exemplo, expressa seu repúdio à construção discursiva da masculinidade hegemônica ao relatar o preconceito social por sua atuação em séries iniciais. Ao mesmo tempo, ele endossa a legitimidade de tal masculinidade quando menciona que o docente é uma espécie de segundo pai, remetendo, mesmo sem perceber isso, para a identificação de uma orientação heterossexual do indivíduo.

Quanto às informantes – as professoras Cláudia, Débora e Fernanda –, a preocupação com o espaço docente do homem na esfera das séries iniciais é secundária, irrelevante, quando existe, já que, hegemonicamente, na contemporaneidade, as mulheres dominam tal área, à medida que estas representam um número infinitamente maior na atuação nessa atividade em detrimento dos homens.

O discurso das professoras reforça, então, a prevalência do magistério em séries iniciais como um espaço estritamente feminino, sendo que a mulher estaria, na visão das informantes, melhor preparada para desempenhar as funções de docente junto às crianças. Tal argumentação, segundo a visão “feminina”, encontraria respaldo no vínculo entre magistério e maternidade, o que indica, novamente, confusão de identidades – identidade profissional, identidade de gênero, identidade de mãe, e, por extensão, identidade sexual, visto que tal discurso, embora inconsciente, traz implícita a idéia de heterossexualidade. É reiterada, assim, a manutenção do discurso hegemônico, que considera a masculinidade – aquela em que os professores referidos não se enquadrariam – e a feminilidade – aquela a que a docente é associada a uma segunda mãe – como singulares.

As informantes também apresentam um discurso que se opõe à hegemonia, ao abordarem, em suas aulas, questões de gênero que contradizem os preceitos hegemônicos. A professora Débora exemplifica tal situação ao, constantemente, na sua sala de aula, tentar provocar ruptura com o discurso instituído que seus alunos trazem de casa. Quando a docente se posiciona em relação a determinadas atitudes, manifestações discentes que corroboram a construção discursiva da masculinidade hegemônica, tenta desconstruir tais idéias. Embora não perceba, a mesma também é interpelada por ideologias que endossam a norma, demonstradas, por exemplo, na separação de gênero realizada pela masculinidade hegemônica – as filas específicas para meninos e para meninas e a distribuição dos alunos em classes duplas ocupadas por pares do mesmo sexo.

Constatou-se que os informantes – tanto os professores como as professoras – utilizaram, em seus discursos, predominantemente, a modalidade de forma subjetiva, demonstrando afinidade com as proposições e expressando explicitamente seus pontos de vista específicos sobre as questões de gênero. Nas situações em que foi utilizada a forma objetiva de modalidade, notou-se intenção de o informante generalizar seu ponto de vista, ou como representante de um grupo que mantinha o mesmo posicionamento que o seu sobre o assunto ou como veículo para a manifestação do ponto de vista de um determinado grupo a que estava representando.

Utilizaram-se também, nas análises, as representações dos atores sociais, segundo a categorização do analista crítico Theo van Leeuwen, para verificar como os atores sociais eram referidos nas proposições dos docentes. Foi verificado que a *exclusão*, ou seja, o apagamento de determinados atores sociais no discurso por meio da inexistência explícita do agente e do paciente, por exemplo, ocorria com frequência, demonstrando-se a intencionalidade do produtor. Em outras palavras, muitas vezes os responsáveis pela dominação, exercício de determinado poder, não eram mencionados na proposição, mas apenas quem sofria tal coerção.

Outra categoria bastante utilizada foi a *indeterminação*, quando os atores sociais eram representados sem especificação, sendo muitas vezes anonimizados por meio de pronomes indefinidos, o que atribuía a estes a secundarização de seus papéis no discurso docente. Quanto à *diferenciação*, observaram-se, explicitamente, cisões entre grupos de professores – e, em consequência, de homens e de meninos – e grupo de professoras – e, por extensão, de mulheres e de meninas. A *categorização* também ocorreu, sendo por meio da *funcionalização*, ou seja, pela referência à atividade desempenhada pelos atores sociais, e pela *identificação*

principalmente por relação de parentesco, quando da referência feita pelos(as) docentes aos pais e às mães dos alunos.

Essas estratégias possibilitaram, nas análises, verificar, portanto, que os professores e as professoras pesquisados, mesmo apontando para mudanças discursivas por meio da contraposição a um discurso hegemônico, também se incluem nesse mesmo discurso. Em outras palavras, os/as docentes demonstraram ter consciência sobre formas de coerção da hegemonia em relação, especificamente, às questões de gênero, sendo que alguns, na sua prática em sala de aula, tentam romper com um discurso preexistente trazido pelos discentes. Mesmo assim, na tentativa de ruptura com o estabelecido, eles se traem, muitas vezes, ao reproduzirem normas e preceitos, na própria sala de aula, que apóiam a hegemonia.

Em relação aos alunos, é interessante que se note que o discurso hegemônico propicia que estes aprendam a se constituir com identidades masculinas e femininas singulares por meio de processos coletivos que identifiquem o que garotos e garotas podem e devem fazer para se engajarem no grupo dos homens e das mulheres, respectivamente. Uma construção desse tipo cerceia qualquer característica “imprópria” para o menino e para a menina, o que acarretaria a estes a exclusão do centro e seu conseqüente deslocamento à margem. Essa concessão é estabelecida por mecanismos de senso comum – aquilo que as pessoas, em sua maioria, não questionam, porque acreditam ser “natural”, embora naturalizado – que se manifestam por relações indevidas de causalidade.

Esse senso comum, no discurso discente, é oriundo da família e dos grupos a que a criança integra antes de ingressar na escola. Aqui, passa a ser fundamental o papel da instituição escolar, principalmente na figura do docente, ao tentar desconstruir esse discurso marcado que fomenta o padrão hegemônico, provocando a sua desnaturalização.

Uma possibilidade de o docente incitar essa desconstrução, então, é a realização de um trabalho em sala de aula com seus alunos, identificando como a construção social da masculinidade e da feminilidade hegemônicas ocorre – por exemplo, nas brincadeiras específicas de meninos e de meninas, nas filas de garotos e filas de garotas. A partir disso, é importante revelar que essa elaboração cultural e histórica resulta num senso comum cristalizado, o qual pode ser questionado, havendo possibilidade de reformulação das identidades de gênero.

Os docentes precisam, para realizar tal tarefa, ter essa percepção dos estudos pós-modernistas que vêem as identidades como múltiplas e heterogêneas, ao contrário da perspectiva moderna de sujeito homogêneo, essencialista. É importante que desenvolvam a

consciência sobre o papel imprescindível do discurso na construção das identidades discentes como resultantes de práticas discursivas.

Essa *Consciência Lingüística Crítica* – CLC – (FAIRCLOUGH, 1989, 1995 e 2001) utiliza a linguagem e a experiência discursiva dos próprios produtores e consumidores do discurso – no caso, os professores e, por extensão, seus discentes – com o intuito de conscientizá-los sobre as práticas discursivas que integram, verificando de que modo estas são tangenciadas por relações de poder e ideologias específicas que objetivam moldar os indivíduos, naturalizando determinados conceitos.

A CLC também visa à mudança discursiva, possibilitando, a partir da constatação dos mecanismos hegemônicos de controle e naturalização do poder, a conscientização dos indivíduos sobre coerções que sofrem e promovendo a adesão destes às estratégias de mudanças nas suas práticas discursivas e nas dos grupos de que participam, engajando-se em uma prática lingüística emancipatória.

Nesse processo, é fundamental estar consciente sobre a contribuição da linguagem para a manutenção dos mecanismos de dominação e das estratégias possíveis para entendê-los e provocar a ruptura dessa opressão, o que é possível também pelo engajamento dos docentes nessa luta para promoverem a conscientização de seus alunos.

Cabe aos professores, assim, alertar aos alunos que, ao construir as identidades na interação com a alteridade, o indivíduo se percebe como diferente e que essas diferenças são construtos sociais, elaborações culturais naturalizadas. A escola deve ter a dimensão de vê-las como tal, em vez de insistir na idéia de perceber as mesmas como constitutivas das pessoas, inerentes aos indivíduos. Assim, é importante explicitar também esse projeto de construção da hegemonia no que tange à elaboração cultural de uma masculinidade e de uma feminilidade “padrões”, as quais são legitimadas por meio de práticas discursivas a que os alunos se submetem e reproduzem.

Torna-se, então, significativo que a adoção de exemplos de outras formas de ser do masculino e do feminino, existentes na sociedade, se façam presentes e não silenciadas no discurso institucional, questionando-se o padrão e, compreendendo-o como produto construído. Tal fato é essencial para que os docentes procurem estratégias que visem à ruptura dessa norma e à aceitação das identidades de gênero como elaborações culturais, contribuindo para que os alunos passem a perceber e mudar determinados hábitos, atitudes, costumes que os aprisionam em formas específicas da masculinidade e da feminilidade hegemônicas.

Adotando-se essa perspectiva da construção social das identidades, a escola deveria investigar como as diferenças de gênero e sexualidade são produzidas e vistas como tais em

determinadas sociedades, fruto de uma construção social e cultural, em vez de vê-las como preexistentes aos sujeitos, indicadoras da classificação destes. A questão, então, não é de identificação do indivíduo como pertencente a tal classe, categoria, grupo, gueto, mas como tal identificação resulta de uma construção social a partir de uma visão androcêntrica do poder. Há que se notar que as diferenças constitutivas dos sujeitos, atribuídas a eles por determinada cultura, podem variar de sociedade para sociedade, não sendo fixas e imutáveis, mas sempre determinadas pelo centro – referência – como forma de demarcação de espaço, de estabelecimento de limites.

Considerando-se que os dados obtidos na presente pesquisa sejam representativos de um universo bem mais amplo, é importante, portanto, que a escola reflita a respeito de aspectos relevantes em relação à produção das diferenças: inquirir como são produzidos os discursos que geram as diferenças e impõem “verdades” sobre os sujeitos e sobre seus corpos; saber quais as conseqüências que tais discursos trazem para os sujeitos que os incorporam e para a vida social; averiguar quem é relegado à categoria do excêntrico, como e por que isso ocorre; verificar de que modo o currículo e, em decorrência, livros didáticos e professores representam os sujeitos e como a sociedade percebe estes.

A escola há de admitir que as formas como o indivíduo se apresenta a si e aos seus semelhantes são invenções, criações definidas culturalmente segundo a sociedade em que vive. Tais representações, demonstradas nos corpos, nas práticas sociais e nos códigos são expressões do indivíduo quanto às suas identidades várias que, muitas vezes, podem não corroborar a norma hegemônica.

A variedade de sujeitos e a multiplicidade de práticas discursivas são contemporâneas e não podem ser ignoradas ou excluídas, mas consideradas como inerentes à nossa sociedade, à pós-modernidade. Essa diversidade deve ser vista, então, com base em outros parâmetros que não os binarismos que se pretendem totalizantes e hierarquizantes – centro e margens, inclusão e exclusão –, mas a partir de perspectivas que façam o poder circular, admitindo a multiplicidade da verdade, não sendo mais esta definida pelo universal, totalitário e definitivo: resquícios da modernidade.

Importante também se faz a identificação de mecanismos estatais e particulares que, incessantemente, estimulam processos culturais que consolidam o hegemônico e a identidade “natural” dos sujeitos, assim como de mecanismos que marcam as identidades diferentes, provando que estas também são construções sociais, refutadas pela hegemonia por não compactuarem com a norma. É também função do educador discutir tais mecanismos,

entendê-los e desconstruí-los frente a seus alunos, demonstrando que aqueles não são naturais, mas artifícios utilizados com o intuito de ratificar a norma, sendo historicamente construídos.

Assim, segundo Silva (2002, p. 124), uma perspectiva pós-estruturalista do currículo

não deixaria, evidentemente, de questionar a concepção de sujeito – autônomo, racional, centrado, unitário – na qual se baseia todo o empreendimento pedagógico e curricular, denunciando-a como resultado de uma construção histórica muito particular...

O pesquisador, de posse do trabalho realizado, pretende contatar os informantes para que, com base nos resultados obtidos e nas implicações de tais análises, a partir da elaboração de um material sumarizado e de acesso irrestrito aos informantes, possa socializar os aspectos principais do processo. Essa proposta intenta colaborar para a prática docente, constituindo-se, assim, como mais um material que possa contribuir, modestamente, para a desnaturalização do discurso hegemônico e para a implementação de mudanças discursivas.

Cabe salientar também que a análise realizada é apenas uma forma, dentre “milhares”, de ver a questão da construção das identidades de gênero, a partir da perspectiva do pesquisador. Este, mesmo embasado em teorias contemporâneas sobre o assunto, ciente da necessidade da educação lingüística e da mudança discursiva, ainda se encontra, muitas vezes, (in)conscientemente, tal qual seus informantes, perpassado por ideologias que o identificam, em muitos casos, como reprodutor do discurso hegemônico, porque internalizadas, arraigadas e entranhadas nas práticas discursivas de que participa.

Essencial torna-se, então, segundo Fairclough (2001), como primeiro passo do processo de mudança discursiva, desenvolver essa consciência crítica sobre os mecanismos discursivos que disseminam o poder instituído, para que se busque um posicionamento de luta que vise à emancipação, preceitos do paradigma da ACD focalizados na pesquisa.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Miguel do Vale. O gênero do gênero. In: _____. *Senhores de si: uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa: Fim de Século, 1995. p. 127-154

_____. *Senhores de si: uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa: Fim de Século, 1995.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Traduzido por W. J. Evangelista e M. L. Viveiros de Castro. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARILHA, Margareth; UNBEHAUM, Sandra; MEDRADO, Benedito (Orgs.) *Homens e Masculinidades: Outras Palavras*. São Paulo: ECOS / Ed. 34, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Traduzido por Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucíteo, 1999.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático*. Trad. Pedro Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: *Feminismo e subversão da identidade*. Traduzido por Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Orgs.) *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

EAGLETON, Terry. *Ideologia: uma introdução*. São Paulo: Boitempo/UNESP, 1991.

ERICKSON, Frederick. Prefácio. In: COX, Maria Inês P.; ASSIS-PETERSON Ana Antônia de (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Power*. Londres: Longman, 1989.

_____. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Londres: Longman, 1995.

_____. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. *Discurso & mudança social*. Traduzido por Izabel Magalhães (coordenadora de tradução). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, Emília R. (Org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997. p. 77-103.

FLAX, Jane. Pós-Modernismo e Relações de Gênero na Teoria Feminista. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Pós-modernismo e política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ática, 1992. p. 217- 250.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Traduzido por Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FURASTÉ, Pedro Augusto. *Normas Técnicas para o Trabalho Científico*. 11. ed. Porto Alegre: [s. ed.], 2002.

KRESS, Gunther. Critical Discourse Analysis. in: GRABE, W. (Org.) *Annual Review of Applied Linguistics* 11, 1990. p. 84-99.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KEHL, Maria Rita. *A mínima diferença: masculino e feminino na Cultura*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. Traduzido por Suzana Bornéo Funck. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-41.

LEEUVEN, Theo van. A representação dos actores sociais. In: PEDRO, Emília R. (Org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997. p. 169-222.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. Disponível: <http://www.ines.org.br/paginas/revista/A%bordag%20_etnogr_para%20Monica.htm> Acesso em: 03 jun. 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades Fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral (Orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/humanas/educação/pcns/fundamental/sexual.html>
Acesso em: 02 mar. 2003.

_____. *Apresentação dos temas transversais, ética*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Pluralidade cultural e orientação sexual*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PEDRO, Emília R. (Org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

_____. *Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos*. In: _____. *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997. p.19-46.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROCHA, Ruth. *Procurando firme*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

SEIDLER, Victor Jeleniewski. *Man Enough: Embodying Masculinities*. London: SAGE Publications, 1997.

SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ANEXOS

ANEXO A

- **MODELO DE QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES ABERTAS E ROTEIRO PRÉVIO PARA A ENTREVISTA GRAVADA COM OS/AS DOCENTES –**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS (UCPel)
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM LETRAS – LINGÜÍSTICA APLICADA



LINHA DE PESQUISA: TEXTO, DISCURSO E PRÁTICA SOCIAL

MESTRANDO: RAYMUNDO DA COSTA OLIONI

e-mail: rayolioni@mikrus.com.br

telefone residencial: (053) 232-5184

telefone celular: (053) 91065215

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 PROFESSOR(A):

1.2 FORMAÇÃO:

1.3 ESCOLA(S) EM QUE ATUA:

1.4 SÉRIE(S) E TURMA(S):

1.5 NÚMERO DE ALUNOS E ALUNAS:

1.6 TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO:

2. Adotas algum livro didático para o uso de teus/tuas alunos(as) em sala de aula? Caso a resposta seja afirmativa, menciona o livro e o porquê da escolha do mesmo.

3. Como ocorre a seleção dos textos que utilizas em sala de aula? Que tipos de textos tu usas com teus/tuas alunos(as) e como trabalhas com essas produções?

4. Quais os temas recorrentes que trata em sala da aula? Quem escolhe esses temas e de que forma os mesmos são abordados?

5. Que influências têm os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no teu trabalho como docente?

6. Observações:

ROTEIRO PRÉVIO PARA A ENTREVISTA GRAVADA

1ª parte

1. Fala um pouco sobre a tua formação docente.
2. Por que optaste pelo magistério?
3. Há quanto tempo atuas como professor(a) de séries iniciais?
4. A graduação tem importância no teu trabalho com séries iniciais? Por quê?
5. O que tu achas de haver um número restrito de professores no trabalho em séries iniciais?
6. LIVRO DIDÁTICO
 - A. É importante o professor adotar um livro didático? Por quê?
 - B. O que levas em consideração quando escolhes um livro para adotar em tuas aulas?
 - C. Qual a importância que esse livro tem nas tuas aulas?
7. TEXTOS
 - A. Utilizas muitos textos em sala de aula?
 - B. De que fontes retiras esses textos?
 - C. Como é o teu trabalho com esses textos?
8. TEMAS
 - A. Que temas são freqüentes nas tuas aulas com alunos de séries iniciais?
 - B. Quem opta por tais temas?
 - C. Como abordas esses temas com teus alunos?
 - D. Os PCNs são importantes no teu trabalho em sala de aula?
 - E. O que consideras importante, por exemplo, quanto ao que os PCNs abordam em relação aos temas transversais?

2ª parte

1. O que te chamou mais a atenção no conto?
2. Como introduzirias essa história para alunos de séries iniciais?
3. Quais os pontos mais relevantes que abordarias com esses alunos?
4. No trabalho com este texto, algum ponto não seria trabalhado por ti? Qual e por quê?
5. O que seria fundamental trabalhar na abordagem desse texto?
6. O conto é ficção. Estabeleceria, em sala de aula, alguma relação da história com a realidade? Qual?

ANEXO B

**– FRAGMENTOS TRANSCRITOS DAS ENTREVISTAS GRAVADAS COM OS/AS
DOCENTES –**

TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

As transcrições das entrevistas realizadas pelo pesquisador com os/as professores(as) segue o sistema ortográfico do português brasileiro, atentando-se para aproximações com a variação dialetal utilizada no sul do Rio Grande do Sul. Os símbolos a seguir são usados nas transcrições:

P – pesquisador

A – professor Antônio

B – professor Bernardo

C – professora Cláudia

D – professora Débora

E – professor Eduardo

F – professora Fernanda

[--] – alguma informação importante para o entendimento da fala do(a) informante

[...] – supressão de alguma passagem da fala do(a) informante

... – pensamento não concluído

Cabe salientar que este anexo contém apenas fragmentos relativos a *gênero*, por ser esta temática o foco do trabalho; portanto, as entrevistas não foram colocadas na íntegra. Há, inclusive, a citação de algumas falas dos(as) docentes, no *corpus* do trabalho, que não estão contempladas a seguir.

Outro ponto que merece destaque é o fato de o nome dos(as) docentes e de alguns discentes mencionados nas entrevistas serem fictícios; a troca de nomes ocorreu por questões éticas, no intuito de preservar os/as informantes.

PROFESSOR ANTÔNIO

P – Por que tu optaste pelo Magistério. O que te levou a fazer, no caso, Ensino Médio – 2º grau na época – como Magistério?

A – Eu sempre quis trabalhar com crianças. Foi sempre objetivo de vida trabalhar com o Magistério. Eu nunca pensei em fazer outra coisa. Desde que eu decidi lá pela 5ª, 6ª série, no caso, eu sabia que ia fazer magistério, porque eu acho que a educação é o caminho pra nós trabalharmos, formarmos uma nova sociedade, e só se forma uma sociedade através da educação. Então, por isso, eu optei pelo que eu faço.

P – Claro. E me diz o seguinte: depois que tu terminaste, no caso, a graduação, tu continuas trabalhando com as crianças no currículo, enquanto poderias trabalhar de 5ª a 8ª ou com ensino médio. Então essa opção de continuar trabalhando com o currículo, podendo trabalhar também com...

A – Na verdade, eu tenho 5ª à 8ª série de manhã, mas eu tenho uma opção, sim, porque eu já fui chamado pelo município pra trabalhar em História [nomeado no concurso pra professor de História do Município de Rio Grande], e eu não marquei no currículo. Outro dia, uma colega me perguntava o que eu gostava mais, o currículo ou a área, e eu não sei responder isso. Eu acho que gosto da Educação, gosto de dar aula, porque quando eu estou em uma turma de currículo, eu sou apaixonado por aquilo ali. Agora, quando eu entro em uma turma de adolescentes, quando eu entro na área, eu sou apaixonado por aquilo ali também. Então, a coisa de que eu gosto mais é a Educação. Eu não saberia escolher do que eu gosto mais. Então, eu optei pelo currículo porque, no currículo, a resposta é direta, tem essa resposta direta. Então, eu acho que é bom ficar nas duas experiências, por enquanto.

P – Como eu te falei anteriormente, a pesquisa é em função do discurso pedagógico do professor e da professora de séries iniciais, e eu já tinha comentado contigo que eu tive uma dificuldade muito grande de encontrar professores, homens, trabalhando com séries iniciais. Aí, no caso, és tu e um outro professor na Quinta [5º Distrito de Rio Grande]. A que tu atribuis o fato de que, embora haja, de 5ª à 8ª e no ensino médio, uma atuação maior dos professores, essa atuação ainda seja pequena, restrita quando se trata de currículo?

A – Na verdade, a história mudou, porque, há algum tempo, eram só homens que davam aula, até porque a mulher não saía de casa. Mas agora, não sei. Acho que falta coragem de... porque é barra. Tu, eu... Agora parece que já tem mais guris fazendo magistério. Quando eu fiz, eu fui o primeiro homem a me formar no Juvenal Miller [escola estadual de Rio Grande com curso de magistério]. Então, tem que ter coragem de assumir um preconceito, porque é um preconceito. Tu enfrentas um preconceito, enfrentas uma barra. Então, eu acho que é isso, falta vontade de quere assumir isso, de enfrentar esse preconceito. Não sei se o salário que é baixo. Não sei, não saberia dizer as razões claras. Eu acho que basicamente é isso, enfrenta-se um preconceito. Enfrenta-se. Eu enfrentei. Na família eu enfrentei, em sociedade se enfrenta, com alguns colegas de magistério se enfrenta de o homem fazer magistério, inclusive com os pais. Embora eu não tivesse explicitamente algum problema com isso, uma mãe me disse: - *Ah, mas um homem?* [reprodução da fala da mãe] Foi no ano passado, no início desse ano, não sei. - *A minha filha que estava acostumada a levar chocolate, a levar fruta para professora e agora é um homem* [reprodução da fala da mãe pelo informante]. Eu mexi com a mãe [rindo]: - *Pode trazer fruta, pode trazer chocolate, não tem problema nenhum; qual é o problema?* Então, é um tipo, tem que saber interpretar o preconceito. Eu acho que afasta muito o homem por causa disso; afasta muito o professor por causa do preconceito. Não sei se é por essa razão.

P – Sei. E tu achas que entre os próprios colegas existe essa questão de um estranhamento em relação ao fato de...

A – Olha, aqui eu não enfrentei. No Norte [em uma escola onde trabalhou no município de São José do Norte], ali, eu penso que sim; eu enfrentei algumas vezes. Eu acho que depende da cabeça da pessoa; não se pode julgar a coisa. Eu acho que depende muito da visão, às vezes, tacanha que a pessoa tem. Hoje em dia, a mulher faz coisas que só um homem antes só fazia, profissões que antes eram só de homem. Por que não o contrário?

P – Exclusivamente masculinas.

A – Por que não profissões que seriam femininas um homem não pode ter? Embora não sei por que profissão feminina, profissão masculina; acho isso uma bobagem da sociedade. Eu não enfrentei explicitamente o preconceito de alguém me dizer isso. Mas a gente sabe que veladamente tem.

P – Em relação, então, ao conto. O que te chamou mais a atenção em relação à história?

A – Uma coisa que eu peguei pra trabalhar com eles foi coisas de menino e coisas de menina: o papel do menino e o papel da menina. O príncipe ia se preparar pra sair e a princesa se prepara pra receber o príncipe. Então, isso eu vou trabalhar com eles. Foi o que mais me chamou a atenção.

P – O que mais te marcou foi a questão dos papéis do príncipe e da princesa?

A – O que mais marcou foi essa abordagem que eu vou tentar trabalhar com eles. Às vezes, eles dão outra. Tu pegas um viés e eles pegam outro caminho.

P – Mas a atenção num primeiro momento seria focar os papéis do menino e da menina?

A – Eu vou tentar dar esse enfoque. Eu pensei em ler a história, trabalhar as palavras novas, fazer a oralidade buscando esse enfoque. Eles vão escrever a descrição de alguns personagens; o texto se presta muito a isso: dragão, príncipe, os príncipes que vão visitar a princesa, a própria princesa. Eles vão fazer uma coisa que nós fazemos muito, que eu faço muito com eles: xerocar as figuras em miniatura e dar pra eles montarem o texto através das figuras, das ilustrações. E eles vão produzir um texto: o que eles buscariam firme fora do mundo, o que eles, se pudessem sair do mundo, queriam ver, o que eles teriam que aprender pra ver, pra poder sair do mundo. Vai ser esse enfoque que eu vou dar no trabalho. O livro é bom!

P – Então, os pontos mais relevantes, no caso, dessa história seriam os papéis do príncipe e da princesa?

A – O que eu vi foi isso: os papéis do menino e da menina. O que é o papel do príncipe e o que é o papel da princesa, e a vitória que ela deu sobre isso, o avanço que ela deu sobre isso. Vamos ver o que eles vão achar.

P – Além dessa questão da ênfase nos papéis, provavelmente possa ter um questionamento deles em relação aos contos de fadas tradicionais, que não é o caso desse. No conto de fada tradicional, acontece diferente: a princesa tem aquele papel instituído de ficar em casa à espera do príncipe encantado e o príncipe vai...

A – Final feliz, né.?

P – [...] matar o dragão, e o final feliz. Tu já trabalhaste algum texto com eles, um conto tradicional, de fadas, alguma coisa assim?

A – Já, eles conhecem.

P – Eles conhecem. Então, pode haver, num primeiro momento, uma oposição deles à tua abordagem dessa história, ou não? Como é que tu vês isso?

A – Não sei se pode haver. Eles podem fazer essa relação. Podem vir e fazer essa relação. Gostaria que fizessem. Não tinha pensado nisso também pra ajudar a fazerem isso. Seria muito interessante se eles fizessem essa relação com os contos de fada. Não sei se fariam; isso depende do dia e da inspiração deles. Há dias em que eles estão mais inspirados e há dias em que eles não estão. Há vezes em que não agrada, e, por mais que tu faças, não agrada, então eles não vão ali [querendo dizer que não chegam ao ponto que se pretende por falta de interesse] [...] Depende do dia em que eles estiverem. E depende da abordagem; se eu buscar isso, se eu puxar isso, sai, com certeza. Se eu fizer essa comparação, por exemplo, com a Cinderela, sai; com a Rapunzel, que joga as tranças e que se salva, que a história lembra, aí eles fazem, com certeza, essa comparação tranqüilamente.

P – Eles já conhecem, por intermédio teu, a história da Rapunzel, da Cinderela?

A – Não. Da Cinderela, sim, da Rapunzel não por mim. Mas devem ter visto na primeira série, porque se trabalha muito com contos aqui.

P – Tu pegaste a turma este ano mesmo, no início do ano.

A – Peguei no início do ano.

P – E nesse ano, tu já trabalhaste com algum conto? Tu disseste que sim.

A – Trabalhei. Ah, sim, já. Trabalhei com dois ou três contos, já.

P – Que era justamente esse papel do instituído, do final feliz?

A – Isso.

P – E como é que eles reagiam a essas abordagens, assim, dos papéis do príncipe e da princesa, enfim?

A – Trabalhei um texto com eles: *Coisas de menino e coisas de menina*. Eu vejo que há muito poucas meninas: 14 a 7 em termos de meninas. As meninas se revoltam um pouco; os meninos acham que está certo isso [rindo]. Nessa turma, as gurias queriam jogar futebol com os meninos e os meninos não queriam. Até que elas os convenceram a aceitar que jogassem futebol. Eles têm um pouco disso, porque, às vezes, eles vivem em casa isso, do papel. Eu vejo que com as meninas ocorre isso.

P – E tu intervéns no caso específico do jogar futebol? Houve a tua intervenção?

A – Depende. Depende. Depende. Eles têm que chegar a um acordo. Eles sabem que têm que chegar a um acordo. Eu só intervenho quando o acordo não acontece...

P – Quando não tem consenso.

A – Ou quando não tem consenso específico pra isso. Aí eu deixo por eles, muito na votação, às vezes. Aí a gente vota. A não ser quando eu sinto que a votação é injusta; por exemplo, meninos e meninas.

P – Porque os meninos estão em número maior... E acabaram jogando juntos ou não?

A – Jogaram. Foram dois dias, e aí não quiseram jogar mais. Foi só para mostrar que queriam jogar. Tiveram muito disso.

P – No trabalho da história, pelas partes que tu comentaste comigo, haveria um momento em que farias alguma relação do conto, da história, com a realidade deles?

A – Não, na hora da produção do texto, eu quero que eles façam isso. O que eles, colocando-se no lugar do príncipe e da princesa, o que eles iam buscar no mundo, se tivessem que buscar; o que eles teriam que aprender, pra poder fazer essa viagem que o príncipe e a princesa tiveram que aprender, um monte de coisas. O que eles gostariam de ver no mundo, o próprio sonho deles. Não em termos de realidade, mas os sonhos deles, quais são os projetos deles.

P – E na discussão em relação aos papéis do príncipe e da princesa, haveria alguma relação com a realidade ou não?

A – Ah, sim. Jogar com eles pra ver o que sai. O que eles acham, o que eles pensam da realidade deles, da vida deles; em casa, como é o papel deles. Porque eu tenho a impressão de que muitos não têm essa experiência de ajudar em casa, de saber que menino pode fazer coisa de menina e menina pode fazer coisa de menino.

P – Pode surgir, e de repente vai surgir isso, se houver polêmica. Quando existem opiniões diferentes em sala de aula, como tu lidas com isso? A história, tu podes direcionar pra qualquer caminho que tu queiras. Mas, a partir dessa tua abordagem, provavelmente vão existir opiniões diversas. Como é tu lidas com essa questão?

A – Toda opinião é dada. A gente não quer chegar a uma opinião verdadeira, a uma opinião majoritária, a uma opinião única, não. A opinião é dada. Nós discutimos a opinião. Aí, eles escolhem pra eles qual é a melhor opinião, mas não que a opinião da turma seja “essa” [referindo-se a uma opinião específica]. Não, eu não trabalho assim. A gente ouve todas as opiniões, a gente discute todas as opiniões. Eu questiono quem opina. A gente sempre questiona. Aí, chega uma hora que deu. Aí, eu vou escolher o que eu acho, no que *eu* vou acreditar [esse *eu* refere-se a cada aluno, que deve formar sua própria opinião a partir do que é discutido em aula]. Eu não vou passar valores,

empurrar valores, empurrar idéias, empurrar uma opinião, só por que a maioria pensa assim. Às vezes, eles chegam à conclusão de que a opinião deles estava errada. Quando não são mais cabeças duras, vêem que a opinião deles estava errada e acabam modificando...

PROFESSOR BERNARDO

P – A gente [o pesquisador e o professor] já havia comentado antes que eu estou fazendo uma pesquisa em função do discurso pedagógico do professor e da professora, e a minha dificuldade de achar, na rede de ensino, um número de professores pra fazer isso. A que tu atribuis um número tão restrito de professores em séries iniciais? Se formos pensar em termos de 5ª a 8ª - ensino fundamental - ou ensino médio, o número já é maior. Mas em séries iniciais, realmente há um número restrito, e a tua história contradiz isso, já que, desde os 18 anos, como tu disseste, estás atuando nisso.

B – É, mas não é fácil. Não é fácil. Quando eu comecei, na época em que eu comecei, havia mais homens dando aula, principalmente na zona rural, pelo fato de haver a necessidade de o professor ter que morar no lugar onde trabalhava. Mulheres não se atreviam a ir pra longe, morar longe da família, essa coisa toda. A não ser que fosse o casal, e a professora fosse casada e resolvesse morar lá com o marido e a família dela. Caso contrário, era difícil arrumar alguém. [...] Então, eu acredito que, por isso aí, muitos homens... E depois, meu pai, minha mãe foram alfabetizados por homem, professor homem, na casa do professor e todo mundo tratava bem o professor. E eu comecei com 18 anos, realmente, e, na época, eu não tinha nenhum preconceito contra isso aí, nem eu sentia preconceito.

P – Tu não, mas tu sentias...

B – Não, na época não, na época não, mas foi passando o tempo e eu fui sentindo esse preconceito, entendeste? Alguns [colegas professores] foram saindo, outros se aposentando, alguns faleceram, e hoje estou eu e o Eduardo [outro informante]; o Flávio se aposentou agora, mês passado. Só, que eu saiba, não conheço mais nenhum. E agora tu dizes que há um na rede estadual cuja existência eu não sabia. Mas agora é brabo, não é fácil, porque ficou uma coisa assim, profissão de mulher, dar aula é profissão de mulher.

P – E isso acaba virando até como uma coisa secundária, não?

B – Exato. E tu sabes que quando eu fui chamado para um contrato, fui para [o professor cita o nome da escola na zona urbana] [...] pra assumir uma turma de crianças, de 4ª série.

P – E como foi?

B – Terrível, na primeira semana foi terrível. Na primeira semana, todo mundo me olhava assim como um OVNI [rindo], olhavam-me, achavam assim o máximo, alguns com admiração, outros com uma coisa ruim, não sei o que era exatamente. Eu me sentia muito mal, muito mal. Na primeira semana, não fui nunca no intervalo, ao café; ficava em sala de aula trabalhando, fazendo minhas coisas. Era uma situação muito constrangedora.

P – Isso por parte das próprias colegas também?

B – Das próprias colegas também. Mas algumas não. Duas ou três se aproximaram em seguida de mim, se ofereceram pra ajudar, muito natural. Mas outras me olhavam de canto de olho, achavam que eu era um troço, não sei.

P – E quanto tempo tu ficaste lá [na escola] atuando com as séries iniciais?

B – Três anos.

P – E mudou?

B – Mudou, mudou. Inclusive os pais, eu cheguei a falar, as mães, elas iam na hora do, do...

P – intervalo.

B – [...] pra ver, e me olhavam, me olhavam, me examinavam, assim, sabes como é que era, uma coisa estranha [rindo]. Depois, eu conquistei as mães, todos, a família, e todo mundo; todo mundo, não, não digo, mas grande parte deles ficaram meus amigos... As professoras ficaram minhas amigas e eu passei a ter tranquilidade dentro da escola, sem problema nenhum. No começo, eu ficava chateado pra caminhar, andar dentro da escola, me sentia horrorizado, um estranho no ninho [rindo]. Depois, passou, eu me senti muito bem, fiz um bom trabalho, tenho consciência disso, tanto que os pais e as mães iam me procurar depois que eu saí para a noite [referindo-se à transferência do turno da tarde com séries iniciais para o turno da noite com educação de jovens e adultos]. Elas queriam, porque queriam, que eu trocasse para o dia, porque achavam que eu tinha um jeito bom de tratar com as crianças, e [estas] aprendiam mais, queriam estudar, tinham vontade e respeitavam.

P – E tu achas que se tu fosses agora pra uma outra escola seria a mesma coisa?

B – Tudo de novo.

P – E a que tu atribuis isso ainda hoje?

B – Eu acho que um dos motivos é por ser uma coisa escassa; não se vêem homens na minha sala de aula, assim, de 1ª a 4ª. Existe um preconceito até quanto à masculinidade do cara, tu entendeste? Se trabalha em séries iniciais, é homossexual, entendeste? Bobagem, nada a ver, nada a ver. Tu vais trabalhar, a criança vai te ver. Ele vê o professor como um pai, um tio. E a professora é uma mãe. Sempre tem essa coisa de ser a segunda mãe, e o professor é o segundo pai; ora, o que que tem a ver, não tem nada a ver.

P – E aqui [referência à escola onde ele atua como diretor e atuava até o ano anterior como professor]...

B – As crianças não têm esse problema. As crianças não têm esse problema.

P – [O problema, então] É por parte dos pais, das mães e, no caso, da própria escola?

B – É. As crianças não têm esse problema. Não. As crianças sempre tinham uma relação muito boa comigo desde o começo, 1º dia.

P – Nunca houve um estranhamento, assim?

B – Nunca, nunca, nunca na vida. Sempre foi excelente.

P – E na zona rural também acontece isso?

B – Na zona rural, não há isso.

P – Não há isso? Tu nunca notaste isso?

B – Agora eu não sei, porque não estou assim em zona rural. Aqui é rural, mas é rural assim disfarçado. Mas eu não sei a zona rural assim do interior. Na época em que eu peguei para trabalhar era [...] era comum [homem atuar como professor de séries iniciais]; então não causava tanto estranhamento. Agora, na cidade, acho que não muito. Isso há muito tempo, predomina mulher. E é profissão feminina. Acho que as próprias mulheres têm essa coisa de ser profissão feminina, porque até... Agora já não, não é assim, porque muitas mulheres são provedoras da casa, mas até um certo tempo atrás, o homem trabalhava e a mulher trabalhava pra ela, pra ter um dinheirinho pra ela, coisa assim. Então, de repente, eu acho assim, professor ganha pouco, então não é profissão pra homem. Não entendo exatamente o que poderia ser. Eu acho que é mais essa relação com a criança: que a criança tem que ser a mulher, porque é maternal, entendeste? Porque o homem não tem essa coisa. Bobagem, por favor.

P – O que te chamou mais a atenção na história [o conto sugerido para trabalho em sala de aula] quando tu leste? Tu disseste que leste para o teu filho, não?

B – Eu li, li em casa pra minha mulher.

P – O que te chamou mais a atenção?

B – [...] Assim, de a menina ser educada de um jeito, de o menino ser educado daquele jeito. O príncipe ser preparado pra viver, pra enfrentar a vida, sair, correr o mundo; e a menina era preparada pra esperar o príncipe. Aquilo me chamou muito a atenção, me marcou bastante. Eu acho que coloca bem a diferença, aquela separação entre o homem e a mulher. É um assunto bem...

P – É um texto literário, então pode ser abordado sob vários aspectos. Quais os pontos relevantes que tu abordarias com alunos de séries iniciais?

B – [...] Ver o que eles pensam de o menino ser educado de um jeito e a menina de outro; se é assim hoje; se é assim que eles pensam. É um assunto bom pra ser abordado, mesmo sendo pequenos, é possível, porque já há essa coisa em casa. Se dentro da família já há uma educação mais machista, eles já sabem isso, demonstram isso, na própria escola eles já transparecem isso. Então é possível conversar sobre isso. Eu acho que sim. Eu faria relação da história com a realidade: saber por que a princesa tinha que ficar esperando por um príncipe; o treinamento do príncipe diferenciado da princesa; a mudança de atitude dela. Isso foi algo que chamou a atenção, pois ela mudou a atitude dela completamente. Questão para reflexão: nos dias atuais, as pessoas são treinadas pra algo, homens e mulheres recebem o mesmo treinamento?

P – Provavelmente, eles já tenham sido trabalhados pela professora da série inicial ou pela professora de agora, ou até ouvido, em casa, contos de fadas anteriormente, em que se tem uma visão tradicional comum neste tipo de contos tradicionais. Este é um conto contemporâneo, em que a autora subverte a ordem e coloca, como tu disseste, questões de gênero. Como tu achas que eles reagiriam – é uma suposição, tu só vais saber na prática – a esta história que tem uma construção diferente da do conto de fadas tradicional?

B – Eu não sei se eles estranhariam muito, não. Eu acho que eles vão receber quase que naturalmente. Não vai haver uma grande postura contrária. Eu acredito que não. Não estou com eles agora, mas acredito que não, até pelo trabalho da professora com que eles estão, que eu conheço [É válido ressaltar que o professor Bernardo não está, no momento, atuando em sala de aula com crianças por exercer cargo administrativo].

P – Na aula sempre acontece, e pode acontecer, como é um tema polêmico, haver opiniões diferentes, divergentes mesmo sobre o assunto. Como lidar com isso?

B – Eu acho que é o direito de cada um colocar sua opinião. Cada um tem de respeitar a opinião do outro. A gente tem que tentar um consenso, mas sempre tem aqueles que vêm de forma diferente, então tem que ser respeitada a opinião deles. Até mesmo que seja uma forma errada, eu tenho que respeitar, eu tenho que trabalhar com os outros pra que se dêem conta, mas eu não posso dizer que está errada, que tem que ser assim.

PROFESSORA CLÁUDIA

P – Embora tu não atues com área, tu fizeste a graduação e a pós-graduação em História. Como tu vês a importância desses cursos para o teu trabalho com as crianças, o antes e o depois?

C – [...] ser professora de currículo é ser professora de tudo na verdade. É como a gente diz: a gente é mãe, é enfermeira, é psicóloga, é tudo.

P – Eu comentei contigo em outra ocasião que a minha pesquisa consistia em observar o discurso pedagógico dos professores e das professoras. Eu tive dificuldade em achar, em Rio Grande, um número maior de professores atuando em séries iniciais. Que avaliação tu fazes disso? Por que não existem muitos professores atuando em séries iniciais, visto que de 5^a a 8^a e ensino médio há um número significativo em várias áreas?

C – Paciência. Eles não têm paciência. [...] Acho que é aquela paciência de moldar, de falar três, quatro, cinco vezes a mesma coisa. Eu acho que é muito da paciência; eles não têm. Não sei. Acho que também porque o homem é mais autoritário, é “senta!”. Se é um [aluno] maior, um adolescente, ele vai se sentar e ficar quieto. Se é um adulto, não precisa disso, pois ele já sabe se portar numa sala de aula.

P – Tu trabalhas muito com textos em sala de aula?

C – [...] Eu gosto de dar textos para eles que falem de coisas de crianças. Eu acho que há necessidade de ver o que está passando no mundo, mas procuro coisas de crianças que falem de medo, essas coisas com as quais se identifiquem. Na hora que eles lêem, eles vêem que isso também acontece com eles. Eu dei um texto sobre as bolinhas de gude, cujas meninas também jogavam, e uma menina, a Flávia, veio me perguntar, porque ela é de igreja [referindo-se à Igreja Universal], por que menina não pode jogar futebol. A mãe dela disse que menina de igreja não joga futebol e ela tinha vontade. A menina da história jogava futebol, jogava bolinha de gude, então eu gosto desse tipo de texto.

P – E como tu agiste nesse caso?

C – Eu disse pra ela que ela tinha que conversar com a mãe dela. Eu coloco pra eles que nem sempre eu tenho razão, que nem tudo que eu digo está certo, que eu me engano, a mãe se engana e o pai também se engana. Eu falo que eles têm todo o direito de

questionar, só que eles têm que ter educação, ter modos e saber questionar. Muitas vezes, o pai e a mãe não vão aceitar, aí eles terão que ficar quietinhos e, quando crescerem, eles vão entender o porquê e aí vão poder voltar ao assunto. Eu falei pra ela que ela tinha razão, que não havia nada de errado em uma menina jogar bola. Ela queria jogar com o Alberto [irmão da menina] e a mãe não deixava. Eu disse que, às vezes, o pastor está falando e nem tudo que ele diz é verdade, não é que ele esteja mentindo, mas ele não sabe tudo. Quem sabe tudo é Deus. Eu explico isso para eles. Até que ela aceitou bem.

P – Mas a mãe não veio te questionar, alguma coisa do tipo?

C – Não.

P – Até porque a questão da religião parece ser muito forte, das igrejas evangélicas em determinadas situações...

C – É, e aqui há uma. E a grande maioria freqüenta. E em determinada ocasião, eles estavam em sala de aula, conversando sobre uma sessão [de umbanda] em um galpão que há aqui perto, e uma menina ficou quieta, num sentimento, porque ela já tinha ido nesse lugar. Aí, eu tive que parar a aula e explicar que todas as religiões são boas, contanto que se vá buscar um conforto, que se queira ficar perto de Deus pra se fazer o bem. O errado é desejar o mal.

P – E ela ficou com um sentimento por ter ido a esse galpão? Um sentimento de culpa?

C – É, porque os outros estavam debochando em sala de aula. E ela havia ido e os outros debocharam, e ela começou a chorar, chorar, chorar. Eu fui perguntar o porquê, e ela me disse que havia ido ao lugar. Ninguém sabia, mas ela estava ouvindo a discussão.

P – E quais os temas mais freqüentes em sala de aula?

C – [...] um caso foi um texto do Menino Maluquinho que aborda a separação dos pais, e eu tive um caso desses em sala de aula. Trabalho com o que está chamando mais a atenção deles no momento.

P – Quando tu fizeste a leitura do conto [a história sugerida para o trabalho em sala de aula], o que te chamou mais a atenção na história?

C – A posição de meninos e meninas, o que menina pode fazer, o que menino não pode fazer, o que eu trabalhei bastante em sala de aula. Aquela coisa de não aceitar o que impõem para a gente, de ir lutar por aquilo que a gente acha certo. Para mim, foi o que saltou aos olhos [...]

P – Como tu introduzirias esse texto para eles?

C – Primeiro, conversaria sobre como os pais criam os meninos e as meninas, o que menina costuma fazer em casa, se meninos costumam ajudar em casa, o que os pais esperam que o filho vai ser, a filha vai ser. Geralmente, o menino pode namorar todas, mas para a menina isso é feio [...].

P – Quais os pontos relevantes que tu salientarias?

C – A questão de que está nas mãos deles mudar o mundo e fazer o futuro deles. Há quatro anos, eu estou aqui na escola, e eu vejo que, por exemplo, uma das meninas que foi minha aluna, agora com 16 anos, já tem um bebê; outro aluno concluiu aqui a quarta série e deixou de estudar. Eles têm um horizonte muito fechadinho. Desde que eu cheguei, tento trabalhar isso. Quando chega a safra da cebola, a sala fica vazia, porque eles estão trabalhando na safra. [...] Então, eu trabalho muito isso dos horizontes, porque eles não têm. Quando tu perguntas o que eles vão ser no futuro, a resposta é querer ser motorista, trabalhar na firma em que o pai trabalha, apanhando sol na cabeça. É mostrar que eles têm possibilidade de ser algo mais, porque eles acham que ter um pouco a mais é algo muito distante [...].

P – Como tu achas que os teus alunos, pelo que tu conheces deles, reagiriam em relação aos papéis do príncipe e da princesa do texto?

C – Eu acredito que muitos vão achar o que ela [a princesa] fez como algo errado.

P – Indistintamente, os meninos e as meninas?

C – Tanto os meninos quanto as meninas. Foi o que eu vi, na quarta série [a professora leu a história do livro para seus alunos da quarta série], com duas meninas que acharam um horror, que achavam que ela tinha que ficar dentro de casa mesmo. A Júlia, porque é acomodada mesmo, porque ela tem preguiça e nada ela quer fazer. Mas a Márcia é por formação da família, da igreja, que é um horror. Ela [a Márcia] perguntou por que a menina ia fazer coisas de menino, se é muito melhor pra ela fazer os bordados dela. Enquanto eu contava a história, a Márcia disse que sabia fazer bordado, crochê e até macramê, que é uma coisa que eu não consegui fazer e disse que era muito complicado, ao que ela me disse que não. Pra ela, esse é o mundo cotidiano, o comum, o que se espera.

P – E tu achas que a atitude deles seria estranhar aquilo e talvez condenar?

C – Sim, mas há muitas que se identificam, porque têm a vontade fazer tudo isso.

P – E quanto aos meninos, tu achas que algum teria um posicionamento diferente?

C – Não, muitos têm o mesmo posicionamento.

PROFESSORA DÉBORA

P – Por que a tua opção pelo magistério? O que te levou a fazer o magistério?

D – Eu não sei. Desde pequena, eu dizia que ia ser professora, ia ser professora. Sempre me chamou a atenção lidar principalmente com crianças [...] É essa coisa de a criança descobrir, essa curiosidade que a criança tem. As crianças te respeitam mais; para eles tudo é interessante. Tu consegues descer na idade deles; eles aceitam tudo que tu propões.

P – Eu comentei contigo que a minha pesquisa aborda professores e professoras de séries iniciais, e que eu tive certa dificuldade em achar os professores atuando em séries iniciais. A que tu atribuis isso, embora o número de 5^a a 8^a e ensino médio é mais significativo?

D – [...] Trabalhar com crianças é muito cansativo, porque eles te exigem muito. Tu és professor, tu és palhaço, tu és amiguinho, tu és a mãe, tu és o pai. É muito cobrança sobre o professor, então tu te dedicas muito, tens que inventar mil coisas pra poder satisfazer a eles. É muito desgastante, por isso acho que as pessoas estão perdendo o estímulo pra trabalhar. São quatro horas fechadinhas em sala de aula, não há folga. Eles são dependentes muito do professor, dependem muito do professor pra tudo.

P – A pergunta é mais específica. Eu estava falando especificamente em relação a professores homens atuando em séries iniciais.

D – Eu acho que o professor homem não tem a paciência que a professora tem. A professora de séries iniciais é meio mãe, tipo levar ao banheiro, quando a criança chora... O homem não tem essa coisa de ter alguém dependente dele todo o tempo. Acredito que o professor não tenha paciência para isso, não goste dessa coisa tão dependente o tempo todo. Acho que o homem não tem muita paciência para lidar com a criança, principalmente assim durante quatro horas.

P – Em relação aos PCNs, eles têm alguma influência no teu trabalho em sala de aula?

D – Principalmente nos temas transversais, dando mais segurança pra discutir esses temas, como no caso da sexualidade, pois o professor ficava com receio de falar nas séries iniciais por causa da reação dos pais. Quando o professor tem alguma idéia, mas não é amparado pelas leis de educação, os pais ficam meio inseguros. Os PCNs

ajudaram, à medida que fiquei mais segura pra falar desse assunto dentro da sala de aula. A minha turma tem muito essa coisa de sexualidade muito ativa, tudo eles querem saber. Talvez pela própria vivência deles, eles estão muito interessados nesse tipo de assunto. Dessa forma, os PCNs auxiliam a não me incomodar com os pais, não vou ter problemas; tenho segurança de falar sobre esse assunto com eles.

P – O que te chamou mais a atenção na história, no conto, quando tu o leste?

D – [...] O que me chamou a atenção foi o final, quando a princesa resolveu fazer exatamente o que os príncipes faziam. Foi extremamente interessante, me surpreendeu. Não esperava aquele final. Quando chegou no final, que a princesa não aceitava nenhum príncipe e queria fazer as atividades que os príncipes faziam, achei maravilhoso, pois trocou o papel. Legal, é o que acontece hoje em dia: as mulheres têm o direito de fazer coisas iguais aos homens.

P – E quais seriam os pontos trabalhados com eles, após eles conhecerem a história?

D – [...] Há tantas coisas que as pessoas aprendem e não servem pra nada, como naquelas aulas de várias coisas que as princesas e os príncipes tinham e não serviam pra nada na vida deles. Há, também, tantas coisas que precisam ser aprendidas, que faz tanta falta saber, conhecer pra ajudar na própria vida e na dos outros [...] Não existe só um papel determinado: a mulher só faz isso, o homem só faz aquilo, o menino só faz isso, a menina só faz aquilo. Acho muito interessante isto: chamar a atenção pra esse ponto.

P – Tu farias, então, a relação com a realidade deles?

D – Com certeza, pra eles verem como é importante as pessoas fazerem coisas, terem conhecimento, aprenderem. E como tudo na vida, tanto o menino como a menina têm que aprender; a gente não pode esperar as coisas acontecerem na vida, mas tem que sair a buscar. Foi o que a princesa passou; não podia ficar na torre esperando o príncipe encantado. Na vida, a gente tem que fazer isso, tem que procurar, descobrir, aprender; é o que eles estão aprendendo na escola.

P – Nesse texto, tu achas que eles fariam alguma comparação com os contos de fadas tradicionais, dizendo que isso não acontece?

D – Com certeza. Nos [contos] que eles já conhecem, a princesa sempre fica quietinha, esperando o príncipe. Quando chegar ao final, eles vão se dar conta disso. Alguém vai dizer que está errado, que o príncipe é quem vai procurar a princesa. Ah, isso vai acontecer, Raymundo, com certeza. Todos os contos de fadas que eles conhecem é assim. Esse aí, realmente, até me surpreendeu, eu não conhecia ainda.

P – Então o que mais te chamou a atenção num trabalho com eles especificamente seria...

D – Seria a troca de papéis. Não a troca de papéis, mas a princesa se colocou no lugar do príncipe; ela queria fazer tudo o que o príncipe fazia, porque ela tinha condições. Foi essa troca, assim, não deixar papéis determinados: meninos só fazem determinadas coisas e meninas só fazem outras. Isso me chamou a atenção e é muito bom trabalhar com eles. Aqui [a professora menciona o nome da escola onde leciona], a gente trabalha muito com essa coisa. Eles já vêm de casa com os papéis determinados. Os pais determinam muito. A menina fica em casa – elas me passam isso e me dizem –, aprende a lavar roupa, passar, fazer comida; e o menino vai pra rua trabalhar. Nós temos essa mentalidade aqui com nossos alunos, desde pequenininhos.

P – E tu notas que, em sala de aula, eles reproduzem isso de alguma maneira?

D – Reproduzem. Se eu invento alguma brincadeira, alguns meninos dizem que isso é coisa de menina, que não vão fazer. Eles têm muito isso na cabecinha deles.

P – E tu, de uma certa maneira, intervéns nesse processo ou deixas assim?

D – Não, eu intervenho. Eu acho que pode ser mudada a mentalidade. Eu digo pra eles que, hoje em dia, não há mais essa coisa de só menina brincar de boneca e só menino brincar de carrinho. A gente pode misturar os papéis.

P – E eles aceitam isso?

D – Não, eu acho que aceitar na boa não, porque, como tu disseste, está internalizado, já está muito neles. Há alguns que dizem assim: “não mesmo, isso é só de mulher e eu não faço”. Vou citar uma coisa bem prática. Às vezes, quando eu coloco alguma coisa no quadro com giz colorido, sublinho e digo: - *Quando eu colocar babadinho, vocês podem colocar no caderno.* Há o Fábio que diz: “eu não, isso é coisa de menina, eu não sou gay”. Então, há essas coisas deles. Eu acho que, aos pouquinhos, vai surtindo efeito. Mas a gente diz alguma coisa aqui e, em casa, dizem outra. Os pais – digo os homens mesmo – são muito machistas, e as mães se submetem, aceitam. Então é mais complicado trabalhar com eles nesse sentido.

P – Alguma coisa que tu gostarias mais de comentar sobre o conto?

D – Eu pensei que seria a mesma coisa dos outros contos. Quando eu vi o final que era diferente, eu achei muito legal. Quando não vi o *felizes pra sempre*, e ela começou a correr mundo, eu achei muito legal. É uma visão que eu, como professora, e como mãe, que já li tantas histórias pra meus alunos e pra minhas filhas, nunca pensei em fazer um final diferente. E dentro da nossa realidade, a mulher vai atrás do que quer, procura.

PROFESSOR EDUARDO

P – Tu atuas há dezesseis anos sempre com séries iniciais?

E – Sempre como alfabetizador. Atuei em outras escolas, mas sempre com primeira série.

P – A pesquisa se refere a professores e professoras de séries iniciais. Eu tive dificuldade em achar professores atuando em séries iniciais. A tua história, desde o início, foi pautada em séries iniciais. A que tu atribuis não haver muitos professores homens atuando em séries iniciais?

E – Eu acho... Eu acho não, eu tenho certeza de que trabalhar com séries iniciais, principalmente com alfabetização, exige muito mais do que trabalhar com outras séries. O início da escrita e da leitura acontece na primeira série, então tens que criar um ambiente que favoreça o aluno a escrever, a ler. As séries mais avançadas não exigem tanto quanto a primeira série. Eu gosto de trabalhar com crianças [...] Passei por diversas fases. No início, tu não tens noção do que é trabalhar com primeira série; é um desafio e acho que todos os professores deveriam passar por uma primeira série. Acho que a maioria dos professores têm essa opção por outras séries pra não se dedicar tanto como na primeira série.

P – E tu achas, então, que as mulheres, as professoras teriam mais essa dedicação?

E – É porque a mulher tem o lado materno, da mãe. Então, as crianças têm mais identificação com a mulher. Na escola, as crianças também me respeitavam e me chamavam, às vezes, de pai. Existe também falta da presença masculina nas séries iniciais. A figura masculina também é importante.

P – E na tua trajetória, tu já sofreste algum tipo de discriminação por parte de colegas, pais, por trabalhares com séries iniciais?

E – Quando eu assumi a primeira série, tu recebias uma planilha com o nome dos alunos. Aconteceu um fato inédito comigo. Uma mãe foi à secretaria e disse que não gostaria que o seu filho ou filha [não lembra] ficasse na minha turma. Isso me chamou a atenção. Mais tarde, a mãe comentou comigo que se soubesse que fosse tão bom não

teria pedido para o/a filho(a) ter trocado de turma. Isso foi o que me marcou bastante. Talvez tenha sido preconceito dos pais. Não pela criança. Quem coloca esse tipo de barreira são os pais.

P – Como tu avalias o teu papel como professor, à medida que tens classe multisseriada, e muitos alunos, ao concluírem a quarta série, acabam desistindo de estudar devido à distância, dificuldade de locomoção por morarem em zona rural?

E – Eu moro lá, sempre morei na zona rural. Foi muito difícil estudar, fazer uma faculdade. Foi muito difícil pela distância, pela situação familiar, pela situação financeira. Hoje em dia, eles têm muito mais oportunidades, só que os pais não se interessam, não estão muito preocupados com isso. Eu estou fazendo a minha parte, estou ampliando os horizontes deles. Não é porque o pai de um cuida de animais, ele também vai ter que fazer a mesma coisa. Isso eu sempre trabalho com eles, que é preciso avançar. Sabe-se que a zona rural não recebe os mesmos recursos que a zona urbana recebe, logo eles têm que lutar, se organizar, buscar melhorias. Percebo que eles são muito acomodados; estão ali, vão pra escola. Mas os pais não estão muito preocupados. É muito difícil preparar um aluno e ver que o pai e a mãe não sabem ler e escrever. Eles têm um respeito muito grande por mim. Qualquer coisa que eu diga é a palavra máxima; posso contar com eles.

P – O que te chamou a atenção no texto, quando tu leste o conto?

E – A autora coloca a questão de como o menino e como a menina são tratados no texto. A menina é preparada para o casamento, e ele é preparado pra extrapolar, pra viver o mundo. Eu procurei ver se isso acontece ainda hoje, se a menina ainda é preparada para prendas domésticas ou se está preparada pra viver o mundo como os meninos também.

P – E como tu trabalharias a história, depois de os alunos terem conhecimento da mesma?

E – Questionar por que a princesa recebia tratamento diferenciado, se hoje em dia isso realmente ocorre. Saber qual a atitude que tomou a princesa em relação a seu aspecto físico, que aulas passou a princesa a ter depois da sua transformação; o que é *procurando firme...*

P – Conhecendo os teus alunos, o que tu achas que chamaria a atenção deles na história?

E – Talvez eles admirassem a atitude da menina de buscar aulas como o menino pra tentar superar as dificuldades e avançar.

P – Eles são quantos meninos e quantas meninas?

E – São quatro meninos e uma menina. E eles acham que ela é privilegiada.

P – Dentro da realidade deles, acontece isso como no texto, ou os papéis já são instituídos?

E – Eles ajudam bastante.

P – Não causaria estranheza esse tipo de história então?

E – Algumas questões eles não admitem, como lavar roupa. Há alguns guris que dizem que lavar roupa não. Mas varrer a sala de aula, varrer a cozinha em casa, ajudar a mãe a lavar e a secar a louça até ajudam. Mas algumas tarefas eles não gostam de realizar.

PROFESSORA FERNANDA

P – A minha pesquisa trabalha com professores e professoras de séries iniciais. Notei que em RG, nas escolas particulares não há homens atuando em séries iniciais; na rede estadual, eu consegui apenas um professor e, na municipal, foram dois. A que tu atribuis não haver muitos professores atuando em séries iniciais? Já tinhas pensado sobre isso?

F – Eu acho que eles não têm paciência como nós mulheres temos paciência. Eles vão por necessidade, mas no momento que eles puderem crescer e tirar uma faculdade, eles largam o currículo e vão para as séries mais adiantadas. Porque a gente [as mulheres] quando vai trabalhar com criança pequena, a gente tem que se doar; onde não há doação, não adianta. Tem que se doar juntamente com as crianças. E eles não têm paciência, eles já vão direto pra área. Eu acho que é isso aí. Mas é, eles não têm a paciência. Eu acho que eles não têm a paciência que a mulher tem. Nada de discriminação, nada. A gente é preparada... Não preparada, mas a gente tem mais um jeitinho de lidar com as crianças. Eles são mais machões, eles podem mais trabalhar com os alunos maiores.

P – Mas tu achas que é incompatível, no caso de o homem trabalhar com crianças? Tem algum problema, ou é mais em função disso, falta de paciência?

F – É, mas preconceito nenhum. Tem até um colega meu que trabalha, o marido de uma colega minha que trabalha; ele é pós-graduado e continua com currículo na primeira série em Pelotas.

P – E como são os teus alunos?

F – Eles trazem assim também os preconceitos de casa, dos pais que já criam eles daquele jeito: o que é de menino e o que é de menina. Então cabe a nós [docentes], que estamos assim todo dia lendo, vendo a atualização dos problemas do mundo, trazer pra dentro da sala de aula e debater, conversar.

ANEXO C
- TRANSCRIÇÃO DO CONTO “PROCURANDO FIRME”,
DE RUTH ROCHA -

Transcrição literal do conto “Procurando Firme”⁵

Uma história que parece história de fadas mas não é. Também parece história para criança pequena mas não é.

– Esta é uma história de um príncipe e de uma princesa.

– Outra história de príncipe e princesa? Puxa vida! Não há quem agüente mais essas histórias! Dá um tempo!

– Espera um pouco, ô! Você não sabe ainda como a história é.

– Ah, isso eu sei! Aposto que tem castelo!

– Ah, tem, castelo tem.

– E tem rei e rainha.

– Ah, rei e rainha também tem.

– Vai me dizer que não tem dragão!

– Puxa vida! E você ainda vem dizer que não é daquelas histórias chatíssimas, que a princesa fica a vida inteira esperando o príncipe encantado?

– Ah, vá, deixa eu contar. Depois você vê se gosta. Que coisa! Desde que o Osvaldinho inventou essa de “não li e não gostei” você pegou a mesma mania...

– Então tá! Conta logo, vai!

“Era uma vez um castelo, com rei, rainha, príncipe, princesa, muralha, fosso em volta, ponte levadiça e um terrível dragão na frente da porta do castelo, que não deixava ninguém sair.”

– Mas como não deixava?

– Sei lá. A verdade é que ele parecia muito perigoso.

“E cada pessoa via um perigo no dragão.

“Uns reparavam que ele tinha unhas compridas, outros reparavam que ele tinha dentes pontudos, um tinha visto que ele tinha um rabo enorme, com aponta toda cheia de espinhos... Tinha gente que achava que ele era verde, outros achavam que era amarelo, roxo, cor-de-

⁵ ROCHA, Ruth. *Procurando Firme*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

burro-quando-foge... E saía fogo do nariz dele. Saía, sim! Por isso ninguém se atrevia a cruzar o pátio para sair de dentro das muralhas.

“Mas o príncipe, desde pequeno, estava sendo treinado para sair um dia do castelo e correr mundo, como todo príncipe que se preza faz.

“Ele tinha professor de tudo: professor de esgrima, que ensinava o príncipe a usar a espada; professor de berro...”

– Professor de berro? Essa eu nunca ouvi!

– Ouviu sim. Nos filmes de Kung Fu, ou nas aulas de caratê os caras dão sempre uns berros, que é pra assustar o adversário.

“Tinha aula de berro. Tinha aula de corrida, que era para atravessar bem depressa o pátio e chegar logo no muro... Tinha aula de alpinismo, que é a arte de subir nas montanhas e que ele praticava nas paredes do castelo; tinha aula de tudo quanto é língua, que era para quando ele saísse do castelo e fosse correr mundo pudesse falar com as pessoas e entender o que elas diziam... Tinha aula de andar a cavalo, de dar pontapés... Tinha aula de natação, que era para atravessar o fosso quando chegasse a hora, tinha aula do uso do cotovelo...”

– Ah, essa não! Você está inventando tudo isso. Nunca ouvi falar em uso do cotovelo!

– Pois o príncipe tinha aula. Ensinavam pra ele a esticar o baço dobrado, com o cotovelo bem espetado e cutucar quem ficasse na frente.

“E tinha aula de cuspir no olho... E ele até esfregava o joelho no chão, que é para o joelho ficar bem grosso e não machucar muito quando ele caísse. E ele aprendia a não chorar toda hora, que às vezes chorar é bom, mas chorar demais pode ser uma bruta perda de tempo. E quem tem que fugir de dragão, espetar dragão, enganar dragão, não tem tempo para ficar choramingando pelos cantos.

“Enquanto isso a princesinha, irmã do príncipe, que era linda como os amores e tinha os olhos mais azuis que o azul do céu, e tinha cabelos tão dourados quanto as espigas do campo e que tinha uma pele tão branca como as nuvens nos dias de inverno...”

– Branca como as nuvens no inverno? Por que no inverno? Não pode ser no verão?

– Ah, não pode, não. Nuvem no verão é nuvem de chuva. Portanto é escura...

– É, mas nos países frios, no inverno as nuvens são escurinhas...

– Olha, vamos parar com essas discussões que não levam a nada. No máximo encompridam o livro e fazem ele muito chato... A pele da princesa era branca, pronto. E as mãos da princesa eram macias como... Ah, não importa. “As mãos eram macias, os pés eram pequenos, e a voz da princesa era maviosa”.

– Maviosa?

– É, maviosa, melodiosa! Eu sei que essa palavra não se usa mais, mas se eu não usar umas palavras bonitas, meio difíceis, vão ficar dizendo que eu não incentivo a cultura dos leitores.

– E o que é que a princesa fazia o dia inteiro?

– A princesa se ocupava de ocupações principescas, quer dizer, a princesa tomava aulas de canto, de bordado, de tricô, de pintura em cerâmica. A princesa fazia cursinhos de iniciação à poesia de Castro Alves, estudava um pouquinho de piano, fazia flores de marzipã...

– O que é marzipã?

– Ah, marzipã é um doce muito caro, que ninguém come mais, que não há dinheiro que chegue...

“E ela aprendia a enfeitar bolos, a fazer crochê com fios de cabelo...”

– Com fios de cabelo?

– Pois é, naquele reino era muito bonito ter prendas...

– Prendas?

– É, dotes...

– Dotes?

– É, saber fazer coisas que não servem pra nada, que é pra todos saberem que a pessoa é rica... Só faz as coisas pra se distrair... Se uma pessoa estuda datilografia, por exemplo, tá na cara que ela vai trabalhar em alguma coisa... Ou se ela entra num curso de medicina, de engenharia, de confecção industrial... aí está claro que ela quer trabalhar, ganhar a vida, ganhando dinheiro, sacou? Agora, se ela estuda frivolité, por exemplo, tá na cara que ela está só se distraindo, deixando o tempo passar...

– E pra que uma pessoa quer deixar o tempo passar?

– Bom, as pessoas em geral eu não sei. Agora, a princesa da nossa história estava deixando o tempo passar que é pra esperar um príncipe encantado que vinha derrotar o dragão

e casar com ela. Até estava deixando o cabelo crescer pra fazer que nem a Rapunzel, que jogava as tranças para o príncipe subir por elas.

“Aí chegou o dia do príncipe sair para correr mundo. Ele não quis levar muita bagagem, para não ficar pesado. Saiu de madrugada, bem cedinho. E lá se foi correndo, dando cotoveladas, cuspiando no olho de quem passasse perto. Passou pelo dragão, escalou o muro do palácio, caiu do outro lado, nadou pelo fosso, subiu na outra margem e se foi pelo mundo, procurando não sei bem o quê, mas procurando firme.”

– E a princesa?

– A princesa continuava esperando.

“E tanto esperou que um dia apareceu em cima do muro do castelo um príncipe com cara de encantado que desceu por umas cordas, deu umas cutucadas no dragão, montou uma bicicleta desmontável que ele tinha trazido, atravessou o pátio inteirinho e subiu pelas tranças da princesa, que estava fazendo força para parecer graciosa com aquele marmanjão subindo pelas tranças dela acima. No que o príncipe chegou lá em cima já foi fazendo uns salamaleques para a princesa e já foi perguntando se ela queria casar com ele.

“Mas a princesa estava desapontada! Aquele não era o príncipe que ela estava esperando! Até que ele não era feio, tinha umas roupas bem bonitas, sinal que devia ser meio riquinho, mas era meio grosso, tinha um jeitão de quem achava que estava abafando, muito convencido!

“A princesa torceu o nariz.

“O pai e a mãe da princesa ficaram muito espantados, ainda quiseram consertar as coisas, disfarçar o nariz torto da princesa, que eles estavam achando o príncipe bem jeitoso... Afinal ela era o príncipe da Petrolândia, um lugar que tinha um óleo fedorento que todo mundo achava que um dia ia valer muito dinheiro...”

“Então a mãe da Linda Flor (a princesa se chamava Linda Flor, eu já contei?) chegou junto da filha, deu-lhe um cutucão disfarçado e disse com uma voz mais melosa que doce de cocio:

“– Filhinha, filhinha, vai fazer uma baba-de-moço pro moço, vai...”

“– Ai, mãe, não vou não, estou com preguiça.

“– Que é isso, minha filha, você nunca, nunquinha na sua vida teve preguiça... Então vai fazer uns fiozinhos d’ovos pro moço ver como você é prendada...”

“– Ai, mãe, não vou não, não estou a fim de agradar esse moço. Acho ele muito chato...”

“– A mãe mais o pai de Linda Flor ficaram brancos de susto... Afinal, se a filhinha deles não agradasse os moços que apareciam para salvá-la, como é que ela ia arranjar casamento? Então o pai virou fera:

“– Anda logo, menina, vai preparar um vatapazinho pro moço. Já e já!

“– Olha aqui, pai, eu até posso fazer vatapá, sarapatel, caruru, qualquer coisa, mas tire o cavalinho da chuva que com esse príncipe eu não vou casar.

“A essa altura o príncipe também já estava tão cheio daquela princesa que não agradava ele mesmo, que foi embora e não voltou mais, para tristeza dos reis e grande alívio de Linda Flor.

“E então, num outro dia, apareceu um outro príncipe em cima do muro, deu um pulo por cima do dragão, jogou areia nos olhos dele e subiu pelas tranças de Linda Flor, que agüentou firme o peso do príncipe, mas nem fez força para parecer graciosa.

“O príncipe chegou, coisa e tal, deu uma palavrinha com o rei, fez uns elogios à rainha, deu umas piscadas para Linda Flor e já foi perguntando se ela queria casar com ele.

“Esse príncipe também não era feio, também era bem vestidinho, tinha até uma pena de galinha no chapéu, levava jeito de ser bom moço, mas Linda Flor não estava gostando dele.”

– Como não gostava dele?

– Ah, sei lá, não gostava e pronto!

“Então a mãe pediu com jeitinho:

“– Linda Florzinha, minha filha, vai buscar os desenhos chineses que você fez pra mostrar pro moço, vai...”

“Linda Flor, nada!

“O pai interveio:

“– Vai, minha filha, vai buscar as bolsas de macramé que você fez para os pobres da Cochinchina, pra mostrar pro moço...”

“Linda Flor respondeu:

“– Olha aqui. Eu posso mostrar as bolsas de macramé, os vestidos de paetê, as capas de plissê que eu fiz. Mas casar com esse cara eu não caso!

“Os pais de Linda Flor urraram de ódio! Que o príncipe era um bom partido, filho do rei da Computolândia, todo mundo achava que mais tarde ou mais cedo os negócios deles iam dar um bom dinheiro.

“E assim muitos príncipes vieram, muitos príncipes se foram. Linda Flor já nem jogava as tranças para eles subirem. Tinha posto uma escada na janela que era mais prático.

“Para falar a verdade, com grande custo dos pais, Linda Flor tinha cortado os cabelos e estava usando um penteado esquisitíssimo copiado de povos longínquos da Africolândia.

“E as roupas de Linda Flor? Ela não usava mais aqueles lindos vestidos de veludo com entremeios de renda e beiradas de arminho que a gente vê nas figuras dos contos de fadas.

“Ela agora estava usando... calças compridas!”

– E pra que ela usava calças compridas?

– Ah, não vou dizer ainda pra não perder a graça.

“Ela usava calças compridas, que nem o príncipe. E estava diferente, não sei, queimada de sol, logo ela que era tão branquinha!

“Os professores estavam se queixando que ela não ia mais às aulas de craquelê, nem às aulas de etiqueta, nem às aulas de minueto. E a corte inteira se espantava com a modificação da princesa, que deu para rir alto e que até se intrometia nas conversas dos mais velhos. Até nas conversas dos ministros sobre política ela deu para dar palpites! E não queria mais ser chamada de Linda Flor.

“– Que nome mais careta! Quero que me chamem de Teca, de Zaba, de Mari, um nome mais moderninho!

“E então um dia todo mundo no palácio levou um grande susto.

“No meio da manhã, na hora em que princesas delicadas ainda estão dormindo, ouviu-se o maior berro.”

– Berro?

– É, berro! E berro de princesa!

“– Que foi que aconteceu? – perguntava um.

“– Será que a princesa está em perigo? – perguntava outro.

“– Não parece perigo, não! – dizia um terceiro. – Ela está berrando igualzinho como berrava o príncipe...”

“E os berros continuavam, cada vez mais fortes. E todos correram na direção de onde vinham os berros e que era lá em cima do castelo.

“O primeiro que chegou foi o rei.

“E ficou espantadíssimo quando viu a princesa, correndo de um lado para o outro, de espada na mão, dando aqueles gritos medonhos que ele tinha ouvido lá do outro lado do castelo:

“– Mas o que é isso? Que história é essa? O que é que está acontecendo?

“A princesa parou de correr, enxugou a testa com as costas da mão e sorriu, muito contente:

“– Ah, pai, nem queira saber! Que barato! Estou tentando umas aulas com os instrutores do meu irmão. Estou aprendendo berro...

“A rainha, que já vinha chegando, parou horrorizada:

“– Aprendendo berro?

“E a rainha desmaiou ali mesmo, mas ninguém se incomodou muito, porque a rainha adorava desmaiar. Aliás, ela vivia dizendo que a princesa precisava tomar umas aulas de desmaio, que era muito útil desmaiar nas horas certas.

“E a princesa continuou a explicar:

“– Pois é, estou aprendendo tudo que é preciso para poder sair deste castelo e correr mundo como meu irmão.

“– Correr mundo? – perguntou o rei quase desmaiando também. Mas não desmaiou porque lembrou que homem não desmaia.

“– Correr mundo? – perguntou a rainha, que já tinha acordado porque estava muito curiosa de ouvir as explicações da princesa.

“– É isso mesmo, correr mundo! Estou muito cansada de ficar neste castelo esperando que um príncipe qualquer venha me salvar. Eu acho muito mais divertido sair correndo mundo como os príncipes fazem. E se eu tiver que casar com alguém, eu encontro por aí, que o mundo é bem grande e deve estar cheio de príncipes pra eu escolher.

“– Mas minha filha – gaguejou a rainha – onde é que já se viu? E os perigos? E os dragões? E as mulas-sem-cabeça?

“– Pois é por causa dos perigos e dos dragões e das mulas-sem-cabeça que eu estou tomando aulas, que é pra me defender! Eu estou ótima nas cabeçadas e nos rabos-de-arraia. Só está faltando eu treinar um pouquinho pulos com vare e uns gritos de comando.

“– Gritos de comando?

“– Pois é, não adianta só a gente dar uns gritos. É preciso dar os gritos com convicção, quer dizer, com a confiança de que vai ser obedecido, senão não dá resultado. Quer ver?”

“– JÁ PRA BAIXO, CAMBADA!”

“No que a princesa gritou, todo mundo começou a descer as escadas correndo, na maior aflição.

“E a princesa, satisfeita, apertou a mão do instrutor de berro.

“– Os berros já estão no ponto, também – ela disse.

“O palácio ficou em polvorosa com a notícia. Só se viam pessoas cochichando:

“– Pois é como eu lhe digo. A princesa...

“– Estou lhe dizendo. A princesa...

“– Sabe que a princesa...

“E a princesa continuava com seus treinos, todos os dias, sem desanimar.

“Até que um dia...

“Chegou o dia da princesa sair para correr mundo.

“Ela não quis levar muita bagagem, para não ficar pesada. Saiu de madrugada, bem cedinho. Passou pela porta da frente e lá se foi a princesa, correndo, passando rasteira, jogando pedras. Quando chegou perto do dragão deu três pulos, que ela tinha aprendido no balé, chegou perto do muro, deu um salto com vara, passou por cima da muralha, empurrou para a margem do fosso uma canoa que estava perto, remou com força e foi sair do outro lado. Pulou na margem, acenou para as pessoas que estavam olhando do castelo e se foi pelo mundo, procurando não sei o quê, mas procurando firme!”