



CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO E
DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE

ANDRÉIA FERNANDA ORLANDO

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA:
MULTILETRAMENTOS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

CASCADEL – PR
2013

ANDRÉIA FERNANDA ORLANDO

**GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA:
MULTILETRAMENTOS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira

CASCADEL – PR
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362

O79g Orlando, Andréia Fernanda
Gênero e diversidade na escola: multiletramentos em aulas de
língua portuguesa. / Andréia Fernanda Orlando.— Cascavel, PR:
UNIOESTE, 2013.
193 f. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do
Paraná.
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Centro de
Educação, Comunicação e Artes.
Bibliografia.

1. Multiletramentos. 2. Relações/Diversidade/Identidade de
gênero. 3. Análise crítica do discurso (ACD). I. Universidade Estadual
do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed. 401.41

ANDRÉIA FERNANDA ORLANDO

**GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: MULTILETRAMENTOS EM AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira (Unioeste)
Orientadora

Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa (UFG)
Membro Efetivo (convidado)

Profa. Dra. Greice da Silva Castela (Unioeste)
Membro Efetivo (da instituição)

Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes (Unioeste)
Membro Efetivo (da instituição)

Profa. Dra. Clarice Nadir Von Borstel (Unioeste)
Membro interno suplente (da instituição)

Profa. Dra. Ione da Silva Jovino (UEPG)
Membro externo suplente

Cascavel, 05 de dezembro de 2013.

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, minha luz e vida! Aos meus pais, Neuza e Francisco, exemplos de sabedoria. À Jamilli da Silva Orlando, sobrinha amada, que muito desenhou em meu colo enquanto eu escrevia estas páginas.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, por ter oportunizado a realização desta pesquisa.

À professora Dra. Greice da Silva Castela, pelas valiosas contribuições feitas a este trabalho.

À professora Dra. Rosane Rocha Pessoa, pelo enriquecimento do meu estudo por meio de sua leitura e apontamentos críticos.

À professora Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, pela dedicação e olhar atento a este trabalho e, sobretudo, por ter me estimulado, ainda na graduação, a fazer o Mestrado.

Às professoras suplentes da banca, pela disponibilidade em contribuir com esta pesquisa.

À minha orientadora, professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, primeiramente por ter acreditado em mim e abraçado o meu sonho e, em segundo lugar, pela orientação segura, atenta e crítica.

À direção e aos alunos do colégio, os quais me acolheram calorosamente para a efetivação do meu estudo.

À Susana Aparecida Ferreira, pela parceria, cumplicidade e amizade.

À Eliane Cristina de Luca, minha amada amiga e minha fortaleza.

Aos meus pais, Francisco Orlando e Neuza Aparecida Orlando, que sempre estão ao meu lado, incentivando-me e me amparando em todos os momentos da minha vida.

“O contrário da igualdade não é a diferença. O contrário da igualdade é a desigualdade. Uma diferença pode ser culturalmente enriquecedora, ao passo que uma desigualdade pode ser um crime” (Daniela Auad).

ORLANDO, Andréia Fernanda. **Gênero e diversidade na escola: Multiletramentos em aulas de língua portuguesa**. 2013. (193 f.). Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

RESUMO

O mundo contemporâneo impõe às pessoas uma enorme variedade de exigências linguísticas e isso acaba por multiplicar a gama de práticas sociais e de gêneros que nele circulam. Diante dessas exigências, a escola seria a maior responsável por, de uma forma ou de outra, preparar a(o) aluna(o) para atuar linguisticamente, e de modo crítico/reflexivo, nas mais diversas situações sociais (ROJO, 2012). Para dar conta dessas mudanças sociais, Bill Cope e Mary Kalantzis (2006), junto às(aos) demais teóricas(os) dos novos letramentos, propõem um ensino de línguas pautado na perspectiva dos multiletramentos, em projeto educacional que procure abarcar as transformações do mundo social, vislumbrando uma educação atrelada às contingências e à dinamicidade da sociedade (MONTE MÓR, 2012). Com base nisso, realizei, neste estudo, uma pesquisa intervencionista baseada nos princípios da teoria dos multiletramentos. A partir de leituras, surgiram os questionamentos norteadores da investigação: Qual é a compreensão das(os) alunas(os) do primeiro e terceiro anos do ensino médio, da rede particular de ensino de uma cidade de pequeno porte do Oeste do Paraná, a respeito da questão da(s) relações/diversidade/identidades de gênero?; Como as(os) alunas(os) reagem frente à questão das relações/diversidade/identidades de gênero, sob a abordagem da teoria dos multiletramentos, por meio do uso de um vídeo?; Quais são as percepções das(os) alunas(os) acerca da aplicação de uma sequência didática sobre a temática levantada? Para responder a essas perguntas, a pesquisa objetivou buscar dados para verificar o entendimento de alunas(os) acerca da questão da(s) relações/diversidade/identidades de gênero e para analisar as reações das(os) estudantes diante de uma sequência didática que enfoca a temática em questão. Trata-se de um vídeo que, junto com outros gêneros textuais, compõe uma SD elaborada por mim com a finalidade de trabalhar essa questão de gênero. A SD deu origem a um último objetivo de pesquisa que é o de refletir sobre as percepções que elas(es) tiveram do meu trabalho em sala de aula. Como o estudo ocorreu em uma realidade específica e com um pequeno grupo, a opção foi realizar um estudo de caso do tipo etnográfico na educação. Para isso foram utilizados vários instrumentos de geração de dados, a saber: questionário, diário de campo, o vídeo citado acima e entrevista. Para discutir a respeito dos novos letramentos, trouxe como aporte teórico Cope e Kalantzis (2000; 2006; 2008), Silva (2011) e Rojo (2012). Já para refletir sobre identidades, formação de professoras(es) e identidades de gênero me pautei, principalmente, em Louro (2000), Moita Lopes (2002), Hall (2002), Ferreira (2006) e Auad (2006a; 2006b). Como resultado, obtive que, em sua maioria, as(os) alunas(os) não têm claro o que são as identidades e o gênero de uma pessoa e que, a princípio, sob uma visão superficial, não admitiram a existência do machismo na sociedade contemporânea. Concluo, porém, que o trabalho sob o viés dos multiletramentos permite despertar um olhar mais crítico e reflexivo nas(os) alunas(os), uma vez que foram estimuladas(os) a atuar sobre o seu próprio conhecimento, sobre as suas visões de mundo e sobre os seus comportamentos, bem como a compreender e a agenciar os seus papéis na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos, relações/diversidade/identidades de gênero, Análise Crítica do Discurso (ACD).

RESUMEN

El mundo contemporáneo impone a las personas una enorme variedad de exigencias lingüísticas y eso acaba multiplicando la gama de prácticas sociales y géneros que en él circulan. Ante esas exigencias, la escuela sería la mayor responsable por, de una u otra manera, preparar la(el) alumna(o) para actuar lingüísticamente, y de modo crítico/reflexivo, en las más diversas situaciones sociales (ROJO, 2012). Para dar abasto de esos cambios sociales, Bill Cope y Mary Kalantzis, junto a las(los) otras(os) teóricas(os) de los nuevos letramentos, proponen una enseñanza de lenguas basada en la perspectiva de los multiletramentos, un proyecto educacional que busca abarcar las transformaciones del mundo social, vislumbrando una educación involucrada a las contingencias y dinamismo de la sociedad (MONTE MÓR, 2012). Con base en ello, he realizado, en este estudio, una investigación intervencionista, que compactó de los principios de la teoría de los multiletramentos. A partir de lecturas, surgieron los cuestionamientos rectores de esta investigación: ¿Cuál es la comprensión de las(los) alumnas(os) del primer y tercer año de la enseñanza media, del sector privado de enseñanza de una ciudad de pequeño porte del Oeste de Paraná, acerca de la(s) relaciones/diversidad/identidades de género?; ¿Cómo las(los) alumnas(os) reaccionan ante la cuestión de la(s) relaciones/diversidad/identidades de género, sobre el abordaje de la teoría de los multiletramentos, a través del uso de un vídeo?; ¿Cuáles son las percepciones de las(los) discentes acerca de la aplicación de una secuencia didáctica (SD) sobre la temática propuesta? Para contestar a esas preguntas, este estudio objetivó buscar datos para verificar el entendimiento de las(os) estudiantes acerca de la cuestión de la(s) relaciones/diversidad/identidades de género y para analizar las reacciones de las(os) alumnas(os) ante a una secuencia didáctica que enfoca la temática en cuestión. Se trata de un vídeo que, junto a los otros géneros textuales, compone una SD elaborada por mí con la finalidad de trabajar esa cuestión de género. La SD dio origen a un último objetivo de investigación que es el de reflexionar sobre las percepciones que ellas(ellos) tuvieron de mi trabajo en clase. Como el estudio ocurrió en una realidad específica y con un pequeño grupo, la opción fue realizar un estudio de caso de tipo etnográfico en la educación. Para eso fueron utilizados varios instrumentos de generación de datos, a saber: cuestionario, diario de campo, el vídeo antes citado y entrevista. Para discutir sobre los nuevos letramentos, traje como aporte teórico Cope y Kalantzis (2000; 2006; 2008), Silva (2011) y Rojo (2012). Para reflexionar sobre identidades, formación de profesoras(es) e identidades de género me basé, principalmente, en Louro (2000), Moita Lopes (2002), Hall (2002), Ferreira (2006) y Auad (2006a; 2006b). Como resultados, obtuve que, en su mayoría, las(los) alumnas(os) no tienen claro qué son las identidades y el género de una persona y que, en principio, bajo una visión superficial, no admitieron la existencia del machismo en la sociedad contemporánea. Concluyo, sin embargo, que el trabajo bajo el sesgo de los multiletramentos permitió despertar una mirada más crítica y reflexiva en mis alumnas(os), ya que fueron estimuladas(os) a actuar sobre su propio conocimiento, sobre sus visiones de mundo y sobre sus comportamientos, bien como a comprender y agenciar sus roles en la contemporaneidad.

PALABRAS-CLAVE: Multiletramentos, relaciones/diversidad/identidades de género, Análisis Crítico del Discurso (ACD).

SÍMBOLOS DAS TRANSCRIÇÕES

Nas transcrições das entrevistas foram utilizados os seguintes símbolos, baseados em Marcuschi (1991):

... Pausa curta

[...] Supressão

() Comentários da pesquisadora

Letra maiúscula: ênfase dada na entonação da palavra pelo entrevistado.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – O que você entende por identidades?	89
Gráfico 2 – O que você entende por gênero?	92
Gráfico 3 – O que você se lembra de ter estudado em aulas de língua portuguesa?	96

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Gênero textual propaganda	125
Imagem 2 – Gênero textual propaganda	128
Imagem 3 – Gênero textual propaganda	128
Imagem 4 – Gênero textual música.....	130
Imagem 5 – Gênero textual relato de experiência	146
Imagem 6 – Gênero textual depoimento	146
Imagem 7 – Gênero textual notícia	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas recentes na área da linguagem que abarcam a teoria dos multiletramentos	36
Quadro 2 – Pesquisas recentes acerca da temática de relações/diversidade/identidades de gênero e linguagem.....	52
Quadro 3 – Sistematização das categorias de análise dos dados.....	82

LISTA DE RECORTES DO VÍDEO

Recorte 1	99
Recorte 2	100
Recorte 3	101
Recorte 4	102
Recorte 5	103
Recorte 6	104
Recorte 7	105
Recorte 8	106
Recorte 9	106
Recorte 10	108
Recorte 11	109
Recorte 12	112
Recorte 13	113
Recorte 14	115
Recorte 15	115
Recorte 16	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Demonstrativo de pesquisas	22
Tabela 2 – Dados das(os) alunas(os).....	72
Tabela 3 – Módulos de desenvolvimento da Sequência Didática.....	74

LISTA DE SIGLAS

ACD – Análise Crítica do Discurso

DCE-LP – Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa

LA – Linguística Aplicada

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PNPM – Plano Nacional de Políticas para as Mulheres

SD – Sequência didática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 MULTILETRAMENTOS	28
1.1 DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES)	28
1.1.1 Levantamento de pesquisas recentes na área da linguagem sob a abordagem teórica dos multiletramentos	38
1.2 CONCEPÇÃO DE IDENTIDADES	44
1.2.1 Identidades de gênero: concepções e levantamento histórico	46
1.2.2 Levantamento de pesquisas recentes na área da linguagem sobre a(s) relações/diversidade/identidades de gênero	54
1.3 DOCUMENTOS OFICIAIS: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E DE GÊNERO NA ESCOLA	59
1.3.1 Orientações Curriculares para o Ensino Médio	59
1.3.2 Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa	61
1.3.3 Plano Nacional de Políticas para as Mulheres	62
2 METODOLOGIA DE PESQUISA	66
2.1 A PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA	66
2.2 AS PESQUISAS DE CAMPO QUALITATIVA E QUANTITATIVA	67
2.3 PERSPECTIVA METODOLÓGICA: ESTUDO DE CASO	68
2.4 PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICA	70
2.5 INTERVENÇÃO EM PESQUISA	71
2.6 CONTEXTO E SUJEITO(O) DE PESQUISA	73
2.7 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	75
2.7.1 Passo da aplicação da sequência didática	75
2.7.2 Questionário	75
2.7.3 Diário de campo	79
2.7.4 Entrevista	79
2.8 Análise de dados – referencial teórico utilizado: Análise Crítica do Discurso	80
2.9 ÉTICA EM PESQUISA	85
2.9.1 Contribuições para o campo de pesquisa	86
3 ANÁLISE DOS DADOS	87
3.1 ENTENDIMENTO SOBRE IDENTIDADES, GÊNERO E AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	87

3.1.1	Conhecimento prévio das(os) alunas(os): o que já sabiam sobre diversidades e preconceito?	88
3.1.2	Visões e percepções acerca do termo “identidades”	90
3.1.3	Visões e percepções acerca do termo “gênero”	93
3.1.4	Ensino-aprendizagem de língua portuguesa: influências no entendimento das(os) alunas(os) a respeito da(s) relações/diversidade/identidades de gênero	97
3.2	REAÇÕES E PERCEPÇÕES ACERCA DE UM RECURSO DE MULTILETRAMENTOS SOBRE A(S) RELAÇÕES/DIVERSIDADE/IDENTIDADES DE GÊNERO.....	100
3.2.1	Reações das(os) alunas(os) frente ao vídeo	100
3.2.2	Percepções das(os) alunas(os) acerca do vídeo.....	112
3.3	PERCURSO DAS DISCUSSÕES: O QUE REVELA O DISCURSO DAS(OS) ALUNAS(OS) SOBRE A(S) RELAÇÕES/DIVERSIDADE/IDENTIDADES DE GÊNERO	122
3.3.1	A mulher e o lazer: comportamentos esperados	123
3.3.2	A mulher e a mídia: o uso de sua imagem pela publicidade e em músicas	125
3.3.3	A mulher e a mídia: o uso de sua imagem pelos programas televisivos	133
3.3.4	A mulher, o mercado de trabalho e o lar: a sobrecarga de atividades	139
3.3.5	A mulher e a ascensão social: fama, <i>status</i> e dinheiro	143
3.3.6	A mulher e a violência: preconceito gerando violência física	145
3.3.7	A mulher e a condução de veículos: combinam?	150
3.3.8	A mulher em relacionamentos amorosos: comportamentos esperados.....	153
3.3.9	Percepções das(os) alunas(os) sobre a(s) relações/diversidade/identidades de gênero após a aplicação da sequência didática	156
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
	REFERÊNCIAS	174
	ANEXO A – Texto de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética.....	188
	APÊNDICE A – Questionário.....	189
	APÊNDICE B – Modelo de Diário de Campo.....	190
	APÊNDICE C– Roteiro de perguntas para a entrevista com as(os) alunas(os) ...	191
	APÊNDICE D – Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido –	
	TCLE – assinado pelos pais das(os) alunas(os)	193

INTRODUÇÃO

A temática das identidades tem sido mais recentemente focalizada em muitos estudos linguísticos, sociológicos, antropológicos, etc., e também pela mídia, em razão das mudanças culturais, sociais, econômicas e tecnológicas pelas quais o mundo vem passando. Nesse contexto, segundo Moita Lopes (2003), há, nas práticas cotidianas, uma nova tendência de questionar os “[...] modos de viver a vida social que têm afetado a compreensão da classe social, do gênero, da sexualidade, da idade, da raça [...] de quem somos na vida social contemporânea” (MOITA LOPES, 2003, p. 15). A necessidade de estudar as identidades se explica, portanto, pelo momento de reflexão pelo qual a vida contemporânea está passando.

Cientes dessa atual necessidade, os principais documentos que regem a educação – como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008) –, utilizados neste trabalho, trazem a escola como um espaço plural/multicultural e, como tal, sugere-se que seu ensino se pautem também na pluralidade, abarcando as diversidades, fazendo com que a(o) aluna(o) se veja representada(o) positivamente tanto nos materiais didáticos, quanto nas falas e nos comportamentos de colegas e de professoras(es). Além disso, esses documentos apresentam a sala de aula como um ambiente em que se deva propiciar questionamentos sobre o que seja verdade, o que é ser mulher, ser homem, o que é ser negro, ser branco, etc. Entretanto, a escola e, conseqüentemente, a(o) docente continuam boicotando tais temas e tratamentos (MOITA LOPES, 2012), muitas vezes por não os verem como importantes, por não enxergarem a necessidade de se desconstruírem estigmas e promover uma real igualdade em sala de aula, como, também, por não se sentirem incentivados tanto pela escola quanto por órgãos maiores, como o governo, a se aperfeiçoarem na área.

Giesel (2012) vai além, alegando que a atual conjuntura social, política, econômica e cultural do Brasil exige tanto que a sala de aula se torne um ambiente de questionamento e reflexão, quanto que dela nasçam agentes transformadores, fazendo que a realidade se torne mais justa e igualitária a todas(os). Para Azevedo (2012), no entanto, a escola tem sido mais um espaço carente de senso crítico do que dotado de reflexividade e, quando o trabalho educacional passa por uma lógica monocultural, torna-se inviável implementar mudanças, posto que, segundo Louro (2008), ao lidar apenas com um padrão de identidade (homem, heterossexual e branco), esse perfil não permite valorizar as diferenças, nem questionar as desigualdades.

Rocha (2010), em sua tese de doutorado, faz reflexões também nesse sentido ao perceber a necessidade de trazer à tona, em aulas de língua inglesa, nos anos iniciais do ensino fundamental, questões relevantes à luta pela igualdade social e à promoção do protagonismo social, obtendo como resultado que os conhecimentos específicos em língua inglesa foram construídos de modo mais crítico, por meio do engajamento em atividades sociais autênticas, pois permitiram visualizar o que seria um ensino de inglês plurilíngue, transcultural e transformador.

Resultados como esse são possíveis porque, como conceitua Canen (2006), as(os) alunas(os) percebem suas atividades engajadas a um ambiente que é um reflexo da sociedade multicultural e, em razão disso, constitui-se de diferenças, pois funcionárias(os), alunas(os) e professoras(es) são sujeitas(os) sociais pertencentes a grupos identitários distintos, cujos valores, costumes, crenças, quando valorizados, compõem o contexto da diversidade – diversidade essa afirmada ou negada conforme o trabalho realizado pelo professor, posto que é um dos principais profissionais que são vistos como formadores de opinião na sociedade (MOITA LOPES, 2012).

É sobretudo importante assinalar que, se a escola é um ambiente pouco problematizador das questões relacionadas às identidades, há a necessidade de se começar um trabalho de formação de professores em relação à temática, uma vez que estas(es) profissionais atuam fortemente na construção das identidades das(os) alunas(os) e vice-versa. Azevedo (2012) sublinha que o debate e a reflexão sobre as identidades contribuem na formação de professores em razão de colocar em xeque

[...] os ‘achismos’ que têm delineado as práticas de ensino em nossa sociedade para criar novas formas de conhecimento e diferentes estratégias de compartilhar o conhecimento, cabendo a eles ressignificar e reconstruir suas salas de aula como comunidades reflexivas plurais, geradoras de compreensões sobre os modos como a linguagem que utilizamos podem produzir hierarquizações, preconceitos, estigmas e toda sorte de verdades. (AZEVEDO, 2012, p. 56).

Assim, ao questionar as concepções e visões sobre a(o) outra(o), posso contribuir positivamente também na formação do alunado, porque, quando apresento as minhas ideias como fatos, coloco-me como quem sabe o que afirma, possibilitando à(ao) outra(o) discordar ou concordar com aquilo que falo (LOURO, 2007), influenciando a transformação ou reforçando a difusão das desigualdades. Sobre isso, Moita Lopes (2002) teoriza que é a presença da(o) outra(o) com quem me engajo no discurso que molda o que digo e, também,

como me vejo diante do que a(o) outra(o) significa para mim. É, portanto, na interação que as(os) sujeitas(os) constroem os significados de si e do mundo.

Silva (2011) argumenta que, para o ensino de línguas, qualquer pedagogia tem de se comprometer com as particularidades do grupo, no sentido de valorizar um ambiente plural, pois essa valorização dada num espaço restrito se propagará por todos os outros em que as(os) alunas(os) circulem. Todavia, isso se dará na medida em que professora(professor) e aluna(o) tenham posicionamento crítico diante do que leem, ouvem e produzem. Um posicionamento crítico frente às informações recebidas significa perceber que é pela cultura que os indivíduos estipulam regras e convencionam valores e significações, sendo que regras, valores e significações possibilitam a comunicação entre os distintos grupos sociais, podendo, também, se adaptar ao meio que escolheram para viver e adaptá-lo a si mesmos, transformando-o (GOMES, 2003). Junto a esses valores existe, também, a construção de estigmas que, dentro do sistema social, funcionam como um processo hierárquico regido por interesses e poder. A noção de poder evocada nesta dissertação é pautada em Pennycook (2001), que a coloca como algo construído e mantido socialmente e não próprio do sujeito, o que permite compreender também que ele pode ser apreendido e propagado.

A estigmatização atinge diversos grupos da sociedade, marginalizados por questões culturais e históricas que os fazem ser vistos como inferiores aos demais grupos. Dentre esses grupos está o feminino, para o qual se volta este estudo, tendo em vista que, conforme Carrara (2009), há ainda socialmente certa hegemonia masculina, em que as mulheres não têm a mesma valorização profissional ou a participação na vida pública com metas preponderantes assim como os homens, como revelam dados de 2007, nos quais se constatou que, enquanto a média de anos de estudo entre homens com mais de 15 anos era de 7,1, entre as mulheres a média passava para 7,4 e, mesmo assim, sendo mais escolarizadas, a classe feminina continua recebendo no Brasil salários mais baixos do que a classe masculina (SOUSA, 2011). Além disso, também retratando uma realidade machista e patriarcal, estão os dados divulgados no último balanço semestral do ano de 2012 pela Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres, balanço no qual foram registrados, relativamente aos primeiros seis meses do ano passado, por meio do telefone Disque Denúncia 180, cerca de 400.000 atendimentos às mulheres. Desse total, aproximadamente 90% denunciaram algum tipo de violência sofrida (física, moral, psicológica, sexual e patrimonial), ou seja, mais de 2000 denúncias de agressão foram feitas por dia, isso sem levar em conta aquelas mulheres que sofrem caladas por medo ou em razão de “proteger” os filhos e manter o casamento.

Ressalto aqui que compreendo que as questões de gênero têm sido discutidas sobre homem/mulher, gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais, ou seja, abrange diversas categorizações. Interessam-me, no entanto, apenas a(s) relações/diversidade/identidades de gênero envolvendo homem/mulher. Além disso, friso que, ao me referir a gênero, usei concomitantemente os termos “relações de gênero” ou “diversidade de gêneros” ou “identidades de gênero”, compreendendo-os como sinônimos, por isso até compactando-os assim, num só termo: “relações/diversidade/identidades de gênero”.

Para obter os dados referentes ao entendimento e à recepção das(os) alunas(os) acerca da temática de gênero, tendo em vista que, atualmente, os materiais de ensino não abordam de modo suficiente e contínuo essa questão, fiz uma intervenção e apliquei uma sequência didática – doravante SD – com base em vários gêneros textuais como, por exemplo, em um vídeo intitulado *The Impossible Dream*¹, que foi produzido pela Organização das Nações Unidas (ONU) e por Dagmar Doubkova, de Kratkty Films, da Tchecoslováquia, no ano de 1983, e que lança um olhar irônico e “cômico” sobre um problema enfrentado por mulheres de praticamente todo o mundo: a carga de trabalho dupla de um emprego e de ser uma dona de casa. Embora seu título original seja em inglês, não há voz no vídeo, o que possibilita o seu trabalho em diferentes disciplinas.

A escolha desse vídeo se deu por três motivos: primeiro, por tratar da questão da(s) relações/diversidade/identidades de gênero claramente; em segundo lugar, por sua qualidade, posto que ganhou inúmeros prêmios, como, por exemplo, da *Gala Internacional Film Festival*, *American Film Festival Finalista* e *Sétimo Festival Internacional de Cinema*, ressaltando que o mesmo ainda é utilizado pela AWFC (Asian Women in Co-Operative Development Forum) em sensibilizações pelo mundo; enfim, justifico ainda o trabalho com esse vídeo pelo fato de que trata de um tema atual, portanto necessário para pensarmos questões sobre o nosso cotidiano, mesmo que o filme tenha sido produzido no ano de 1983.

A partir disso, verifiquei como alunas e alunos veem o papel da mulher atualmente na sociedade e como a execução deste trabalho contribuiu, ou não, para discussões a respeito da questão, pois entendo que pensar as desigualdades em sala de aula é julgar intolerável conviver com um sistema de leis, preceitos jurídicos, educacionais, religiosos e morais que discrimina as pessoas porque seu modo de ser homem ou de ser mulher não corresponde àquelas nomeadas como “normais” (LOURO, 2007).

¹ O sonho impossível.

A escolha pela disciplina de línguas se deu porque, de acordo com Dourado (2008), a língua é um fenômeno de interação social, de produção de sentidos entre interlocutores sócio-historicamente situados. Além disso, é nela que se trabalha o poder do discurso, na qual se contemplam, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2006), as diversas vozes sociais, tornando a sala de aula um espaço plural, contra a hegemonia, e, também, porque “[...] temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui” (LOURO, 2000, p. 64).

Em relação à concepção de língua, não faço uso daquela que a concebe como sistema, numa abordagem saussuriana do termo, embora não a negue, pois Saussure também a apresenta como um fato social no sentido de ser compartilhada por todos os membros de uma comunidade linguística; no entanto a compreendo pela perspectiva histórico-social, isto é, o sujeito que enuncia não o faz apenas como um ato individualizado; seu lugar é de um sujeito histórico afetado pela ideologia (CAZARIN, 2005).

Dessa maneira, a língua não é um ato individual, mas, sim, uma forma de interação, na medida em que, ao me comunicar, dirijo-me a interlocutores que também estabelecem uma relação dialógica com o mundo, sendo o seu uso prático “[...] inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN, 2000, p. 95). Segundo esse autor, não são palavras o que pronuncio ou escuto, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, pois a língua está sempre carregada de um conteúdo ideológico que compreendo e sobre o qual reajo quando essas palavras despertam em mim ressonâncias ideológicas concernentes à vida (BAKHTIN, 2000).

Já para definir a concepção de linguagem, busco respaldo em Fairclough (2001), pesquisador da vertente crítica da análise do discurso – Análise Crítica do Discurso (doravante ACD) – como prática social, atribuindo ao próprio discurso um caráter de agente para o mundo social. Interessam-me as concepções de linguagem e discurso, pela perspectiva de Fairclough, porque a ACD foi empregada, nesta pesquisa, como base para analisar o discurso produzido pelas(os) alunas(os), uma vez que se trata de um recurso metodológico de mapeamento das conexões estabelecidas entre relações de poder e recursos linguísticos por atores ou grupos de atores sociais que legitimam o controle, naturalizam a exclusão e hierarquizam o poder. Desse modo, auxilia também para constatar a importância do papel docente na disseminação das ideologias e na mudança das práticas sociais, especialmente no que diz respeito à questão de gênero. Essa base teórica está mais bem discutida na seção 1.2.1.

Com base nisso, além de as aulas de línguas serem um espaço propício a discussões das mais diversas temáticas, justifico a pertinência desta pesquisa pelo vácuo de pesquisa existente na área, fato verificado por meio de uma busca realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), banco de dados no qual estão disponíveis informações bibliográficas das dissertações de mestrado e das teses de doutorado defendidas em todo o país. Com esse procedimento, notei que as discussões sobre a temática são poucas e recentes, tendo em vista que, ao buscar pelos principais temas a serem discutidos nesta pesquisa, foram obtidos apenas os trabalhos elencados na sequência (Tabela 1). Tomo por base o ano de 2008 para início de minhas buscas no Banco da Capes, porque foi o ano em que se implantou o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2013) – doravante PNPM –, instaurando programas e leis que vislumbram a reparação dos efeitos sociais provocados há séculos pela desigualdade entre homem e mulher e da eliminação dessas mazelas sociais do cenário brasileiro. Desse modo, seguem os dados:

Tabela 1 – Demonstrativo de pesquisas

Termos pesquisados	Teses					Total de teses	Dissertações					Total de dissertações
	2012	2011	2010	2009	2008		2012	2011	2010	2009	2008	
Multiletramento/ Multiletramentos	2	3	1	0	0	6	2	3	0	2	2	9
Linguagem e Diversidade de gênero homem/mulher	0	1	0	1	0	2	0	0	1	0	2	3
Linguagem e identidade de gênero	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3

Fonte: Sistematização elaborada pela pesquisadora a partir do Banco de Teses e Dissertações da Capes. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

A necessidade de pensar essas questões se dá também porque, dependendo da abordagem trazida pelos materiais de ensino e, conseqüentemente, do modo como as(os) estudantes absorvam essa abordagem, existe a possibilidade da veiculação de estereótipos negativos tanto em falas quanto em comportamentos de alunas(os) quanto em de professoras(es), comportamentos nos quais podem estar contidas visões distorcidas sobre a realidade. É o que se verificou, por exemplo, nos resultados da pesquisa de mestrado de Kalva (2012), pesquisa na qual realiza um estudo em aulas de língua inglesa visando analisar como se dá o entendimento e a (re)construção da questão da identidade nacional em alunas(os) e em professoras(es) que procuram, nesse idioma, realizar o processo de ensino-aprendizagem de uma língua franca. Essa pensadora (2012) alega que algumas crenças negativas a respeito do

próprio país são difíceis de serem discutidas e desconstruídas em sala de aula e que isso ocorre pelo fato de as(os) professoras(es), muitas vezes, possuírem crenças parecidas com as de suas(seus) alunas(os), alertando que é vital “[...] discutir identidade também na formação desse futuro professor, para que ele consiga trabalhar com o livro didático sem ficar preso às concepções do senso comum” (KALVA, 2012, p. 41), concepções, grande parte das vezes, reafirmadas pelo material de ensino.

Outro dado importante revelado por essa dissertação é que 60% das(os) alunas(os) entrevistadas(os) responderam que se veem representadas(os) como brasileiras(os) no material de inglês usado em sala de aula e, destas(es), 91% alegam que isso é feito sempre de modo positivo, valorizando a nação. Mesmo assim, no entanto, quando levadas(os) a pensar sobre essas imagens e textos, ou seja, acerca de seu verdadeiro teor, chegam a enxergar alguns elementos que estereotipam a(o) brasileira(o), como, por exemplo, na questão de ser desonesta(o) e violenta(o) (KALVA, 2012). Enfim, essa pesquisa vem confirmar o que estudos recentes já comprovam: a realidade universitária dos cursos de licenciatura se encontra defasada e com ausência de questões sobre o trato das diferenças em salas de aula e, ainda, que grande parte das(dos) profissionais da educação atua há muito tempo sem saber lidar corretamente com isso (CAVALLEIRO, 2001; SILVA, 2001; FERREIRA, 2006; FERREIRA, 2011).

Na escola, o conhecimento, não só o relativo às disciplinas da grade curricular, mas, especialmente, aquele construído no convívio e na troca de saberes, que formam o caráter e as identidades da(o) aluna(o), não é constituído por meio de relações unidirecionais, posto que “[...] o aprendizado envolve não somente a reprodução, mas, principalmente, a construção e a reconstrução contínua de dados, informações e conhecimentos acumulados e impregnados pelos seus respectivos contextos históricos” (FÉLIX; PALAFOX, 2011, p. 1). Essa construção e reconstrução contínua de dados se explica no fato de que todos participam de algum modo e se influenciam, com base em experiências e conhecimentos de si mesmo e dos outros, adquiridos nas relações de poder estabelecidas (ibidem, 2011). Partilhando desse entendimento, Carrara (2009) alega que a escola precisa estar ciente de que a atuação dela não é neutra e que recai sobre ela a responsabilidade de não contribuir para a eliminação da discriminação e dos preconceitos contra as mulheres e contra todas(os) aquelas(es) que não correspondem a um ideal dominante.

De acordo com Pessoa e Freitas (2012), a educação deveria estar comprometida com a justiça social, de modo que as(os) docentes não só ensinassem conteúdos, mas que estimulassem as(os) alunas(os) para pensarem e agirem de maneira crítica, lutando contra a

opressão. Assim, as(os) professoras(es) e as(os) discentes entenderiam como o poder opera em sua vida. Esses mesmos autores, na mesma obra, fazem, entretanto, uma ressalva: antes de levar temas como gênero e sexualidade para a sala de aula, é preciso que essas(es) profissionais reflitam sobre como a linguagem produz e reproduz as relações sociais desiguais. É preciso que esses profissionais primeiro se conscientizem de que um ensino crítico não se refere a um conjunto de regras finitas e fixas, mas, sim, a um modo de pensar, viver e fazer.

Para refletir sobre essa realidade, tenho, nesta dissertação, os seguintes objetivos²:

- Verificar o entendimento das(os) alunas(os) do primeiro e terceiro anos do ensino médio da rede particular de ensino de uma cidade de pequeno porte do Oeste do Paraná, no que diz respeito à(s) relações/diversidade/identidades de gênero;
- investigar como se deu a recepção de uma prática pedagógica sobre a(s) relações/diversidade/identidades de gênero no contexto de sala de aula por parte das(os) alunas(os), a partir da execução de uma SD que tem como foco principal um recurso de multiletramentos: um vídeo;
- analisar a opinião/reflexão das(os) alunas(os) acerca da temática apresentada na SD.

Para tanto, ao longo do estudo, respondo às seguintes perguntas de pesquisa:

- Qual é a compreensão das(os) alunas(os) do primeiro e terceiro anos do ensino médio, da rede particular de ensino de uma cidade de pequeno porte do Oeste do Paraná, a respeito da questão da(s) relações/diversidade/identidades de gênero?
- Como as(os) alunas(os) reagem frente à questão das relações/diversidade/identidades de gênero sob a abordagem da teoria dos multiletramentos?
- Quais são as percepções das(os) alunas(os) acerca da aplicação de uma SD sobre a temática levantada, utilizando vários recursos de multiletramentos?

Depois de finalizada, entendo que esta pesquisa auxiliou na compreensão de como o discurso influencia nos processos de naturalização das diferenças, mas, sobretudo, de como

² Não fiz uso de um objetivo geral, neste estudo, por entender que, ao propor uma pergunta de pesquisa para cada objetivo específico, já dou conta de explicitar o que pretendo com a pesquisa.

contribui para a mudança social de pensamentos e atitudes, por meio de uma postura crítica frente ao próprio discurso e sua historicidade. Assim, alunas e alunos serão instigadas(os) a sempre refletir sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula, visando a uma formação cidadã crítica, sendo capazes de agir e de interagir em qualquer contexto social (FERREIRA, 2011).

Para alcançar os objetivos propostos e responder aos questionamentos de pesquisa, este trabalho foi organizado em quatro capítulos, a saber: Capítulo 1, no qual apresento a fundamentação teórica em que se baseia esta pesquisa, abordando a teoria de base para as discussões que aqui proponho – os multiletramentos – como, ainda, a formação de professoras(es) e os conceitos de identidades, gênero e suas relações com a prática pedagógica em aulas de línguas. Para isso, pauto-me, principalmente, em autores como Louro (2000), Soares (2000), Moita Lopes (2002), Hall (2002), Gomes (2003), Pinto (2004), Cope e Kalantzis (2006; 2008), Auad (2006a; 2006b), Carrara (2009), Silva (2011), Street (2012) e Rojo (2012). E, por fim, as políticas públicas garantidas pelo PNPM (BRASIL, 2013) e os posicionamentos adotados pelos documentos oficiais e norteadores da educação acerca da(s) relações/diversidade/identidades de gênero e da teoria dos novos letramentos (BRASIL, 2006; PARANÁ, 2008).

No Capítulo 2, nele discorro sobre a área do conhecimento em que se encaixa este estudo, a Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996), bem como sobre a metodologia de pesquisa utilizada, abarcando os pressupostos teóricos das pesquisas quantitativa e qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008; ANDRÉ, 1995; 2010; MARCONI; LAKATOS, 2011), de cunho etnográfico na educação e a respeito da perspectiva metodológica que embasa a coleta de dados – o estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 2008; ANGROSINO, 2009; MARCONI; LAKATOS, 2011). Discorro também sobre a perspectiva teórica de análise dos textos gerados – a ACD (WODAK, 2004; RESENDE; RAMALHO, 2006; FAIRCLOUGH, 2001) – e sobre os instrumentos de geração de dados necessários para alcançar os objetivos propostos, que aqui são entrevista qualitativa, questionário semiaberto, diário de campo, gravação em áudio de algumas aulas e produção textual de um relato de experiências pelas(os) alunas(os) (CHAGAS, 2007; GASKELL, 2008; ANDRÉ, 2010; MIGUEL, 2010).

Já na terceira parte, no Capítulo 3, exponho a análise e a discussão dos dados. Por último, nas considerações finais, apresento os resultados do estudo, as respostas às perguntas de pesquisa, as fragilidades do trabalho, como também as sugestões para pesquisas futuras e como será dado retorno dos dados ao contexto pesquisado. Em seguida, indico as referências bibliográficas que fundamentaram esta dissertação.

1 MULTILETRAMENTOS

Neste capítulo apresento um breve percurso histórico e teórico acerca do letramento e de sua atual designação e reformulação, que é a de multiletramentos, atrelando-o às discussões acerca da(s) relações/diversidade/identidades de gênero e suas contribuições ao ensino de línguas. Trago, também, dois levantamentos de pesquisas realizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, um sobre os estudos feitos na área da linguagem pela perspectiva dos novos letramentos e o outro acerca das pesquisas envolvendo o ensino de línguas e as questões de gênero. Discorro, ainda, sobre os principais conceitos e teorias que norteiam esta dissertação, como identidades sociais e identidades de gênero e, por fim, exponho o que dizem as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008) – doravante DCE-LP – e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) – doravante OCEM – a respeito dos multiletramentos e da(s) relações/diversidade/identidades de gênero, como também o que o PNPM (BRASIL, 2013) prevê para o combate da desigualdade no Brasil.

1.1 DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES)

À medida que o analfabetismo vai sendo superado na sociedade surge uma nova necessidade: a de incorporar e se apropriar das práticas de leitura e escrita, vivenciá-las socialmente e responder adequadamente às demandas sociais de sua utilização. Diante dessa realidade, vieram à tona discussões sobre o letramento, a fim de tornar as aulas de línguas mais significativas para as(os) alunas(os) ao aproximar a escola à vida, a língua à prática social (SOARES, 2000). Assim, as habilidades de saber ler, escrever e contar de modo descontextualizado não são consideradas suficientes para um sujeito letrado; o que vem sendo proposto, realmente, é o refinamento dessas habilidades (OLIVEIRA, 2006).

Atualmente, em pesquisas na área dos estudos da linguagem, o termo “letramento” tem recebido maior destaque em comparação com estudos de alguns anos passados, quando raramente era utilizado em razão da predominância do termo “alfabetização” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). Um dos maiores entraves para que o letramento tomasse grandes

proporções – motivo pelo qual efetivamente ainda não é posto em prática em todos os sistemas e estabelecimentos de ensino nem nos dias de hoje – é, segundo Soares (2000), a falta de materiais de leitura que façam as(os) alunas(os) imergir em um ambiente de letramento. Essa imersão não ocorre na escola em razão do pouco investimento em bibliotecas, tampouco ocorre em casa, ali pelo fato de o livro ainda ser, em nossa sociedade, um artefato caro.

As discussões sobre letramento e alfabetização começaram no final do século passado com autoras como Mary Kato, Leda Tfouni, Ângela Kleiman, Roxane Rojo e Magda Soares. Receberam destaque, porém, só mais recentemente, com o uso intensificado da escrita e da leitura, advindo com as novas tecnologias da informação e da comunicação, a partir da década de 1990. Então, a partir dessa década, os estudos do letramento ganharam maior enfoque e divulgação (SILVA, 2011).

Soares (2000) esclarece que o conceito de letramento começou, efetivamente, a fazer parte das ciências linguísticas e da educação brasileiras nos anos 1980. Para essa autora (2000), letramento pode ser visto como “[...] o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever [...] e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2000, p. 17-18), fazendo com que esse estado ou condição, no que tange aos aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e econômicos das(os) alunas(os) sejam alterados, ou seja, o letramento é fator de mudança social. Já alfabetizado, conforme Soares (2000), é aquele que aprendeu a ler e a escrever e não, necessariamente, “[...] adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (SOARES, 2000, p. 19).

No final do século passado, Street (2003) iniciou sua pesquisa sobre os trabalhos de letramento existentes até então, categorizando-os em dois modelos: o autônomo, cujo foco é a técnica, priorizando habilidades relacionadas à codificação e à decodificação da linguagem, vendo o letramento como uma atividade estável, homogeneizadora e alheia às práticas sociais. E, o segundo, denomina-se modelo ideológico, no qual se prefere referir ao termo no plural, isto é, letramentos, por entender que o modelo compreende diferentes atividades realizadas no dia a dia, atividades essas dependentes da ideologia que permeia o contexto em que se insere e das tecnologias disponíveis.

Assolini e Tfouni (1999) consideram que, a partir do momento em que se concebe o termo “letramento” como um processo sócio-histórico de aquisição e uso da linguagem, impossibilita-se denominar uma pessoa de iletrada, visto que, mesmo sem saber ler e escrever, o sujeito está inserido em contextos de uso da linguagem, pois “[...] as práticas sociais

influenciam todos os indivíduos de uma sociedade [...]” (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, p. 5). Nesse sentido, para quem não saber ler nem escrever, a nomenclatura mais adequada seria a de “não alfabetizado”, já que, vivendo em sociedades letradas, essas pessoas “[...] possuem um saber sobre a escrita [...]” (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, p. 5). Trata-se de um saber que é adquirido no cotidiano mesmo sem saber ler e escrever. Soares (2000) exemplifica essa afirmação ao citar que “Um adulto pode ser analfabeto [...] mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte [...] é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2000, p. 24).

Com base nisso, Assolini e Tfouni (1999) propõem a prática de alfabetizar letrando, ou seja, mostrar às(aos) alunas(os) “[...] que os discursos da leitura e da escrita interpenetram-se e têm uma utilidade prática e social” (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, p. 6). Dessa forma, elas(es) podem ver na produção textual e na leitura um modo de produzir sentidos que para elas(es) façam sentido, atribuindo uma razão/função às aulas de línguas. Em síntese, alfabetizar a(o) estudante de maneira a torná-la(o) letrada(o) significa propiciar a ela(e) se colocar como autora(autor) de seu próprio discurso (ASSOLINI; TFOUNI, 1999).

Castela (2009), assim como outras autoras (ASSOLINI; TFOUNI, 1999; SOARES, 2000; TEIXEIRA; LITRON, 2012), assegura que a escola é a principal instituição responsável pela difusão do letramento, o que, entretanto, ainda não fez com que muitas de suas atividades desenvolvidas em sala de aula correspondam às práticas de letramento que circulam socialmente. Como consequência disso, o que acontece nas escolas, na maior parte das vezes, é o letramento escolar, isto é, quando a(o) discente dá conta de realizar as práticas de escrita e leitura solicitadas pela escola, as quais, no entanto, não contemplam os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos reais de utilização da linguagem. Em outras palavras: “[...] a conclusão de determinada série escolar não garante o letramento nem sua aquisição permanente e a adoção de comportamentos escolares de letramento não garante que o aluno consiga participar das práticas letradas da sociedade” (CASTELA, 2009, p. 49), exigindo da(o) professora(professor) maior conhecimento e domínio da questão para não acabar apenas reproduzindo antigos modelos de ensino-aprendizagem, estruturalistas e desligados da prática social, sob a denominação de uma nova teoria.

Uma pesquisa de Assolini e Tfouni (1999) elucida essa problemática ao constatar que, após entrevistar 30 professores do primeiro ano do ensino fundamental, no ano de 1998, as(os) docentes, em sua maioria, entendem letramento e alfabetização como sinônimos, ou seja, “[...] um conjunto de habilidades necessárias para a leitura e a escrita [...]” (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, p. 7). Nesse sentido, não há como esperar mudanças significativas num

ensino que se pautar na perspectiva do letramento, mas que o entenda do mesmo modo que alfabetização, resultando numa troca de nomenclatura sem aplicabilidade diferenciada.

Jung (2003), em sua tese de doutorado, ao investigar o modo como alunas(os) e professoras(es), em uma escola de ensino fundamental, constroem conhecimento em eventos de letramento (como igreja e associações de agricultores, por exemplo) em língua portuguesa, aponta que, muitas vezes, as aulas de línguas têm se pautado em um modelo único de letramento, o que não dá conta da complexidade das relações sociais de uma comunidade, pois as identidades são negociadas com o intuito de manter uma imagem que elas(es) mesmas(os) têm de si. Logo, adotar um modelo significa possibilitar a instauração de conflitos identitários. Em razão disso, defende que os programas e as políticas educacionais “[...] precisam levar o professor a reconhecer as identidades sociais negociadas por ele e seus alunos em sala de aula, a fim de que a escola não seja mais um domínio no qual as pessoas reproduzam lutas simbólicas e identidades de poder presentes na sociedade” (JUNG, 2003, p. 276).

Tornar-se letrado é transformar a pessoa, não no sentido de mudar de classe social ou cultural, mas de lugar social, pois o seu modo de viver socialmente e de se inserir na cultura se tornam diferentes (SOARES, 2000). É justamente desse ponto que partem os teóricos da pedagogia dos novos letramentos, os quais indicam um redimensionamento do papel da pedagogia na sociedade contemporânea ao desenvolverem “[...] uma epistemologia do pluralismo, que viabiliza acesso, sem que as pessoas precisem apagar ou deixar para trás suas diferentes subjetividades” (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 18). Em outros termos, essa pedagogia, assim como esclarece Rocha (2010), procura redesenhar caminhos de preparar a(o) aluna(o) para agir protagonisticamente no mundo.

É com base nesses princípios que, em 1994, o centro de comunicação e cultura da Universidade de Queensland, na Austrália, iniciou um projeto internacional com alguns teóricos da pedagogia crítica em que se discutiu o futuro do letramento, considerando a rápida mudança pela qual passa o mundo em questões tecnológicas e da informação (COPE; KALANTZIS, 2008). Entretanto, essa iniciativa só foi afirmada pela primeira vez em um colóquio de pesquisadores de letramentos em 1996, na cidade de Connecticut, nos Estados Unidos, promovido pelo Grupo de Nova Londres, o qual foi formado por dez estudiosos: Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, James Gee, Sarah Michaels, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke e Martin Nakata, no qual se divulgou um manifesto a favor de uma pedagogia dos multiletramentos. Essas(es) teóricas(os) iniciam suas reflexões problematizando a própria concepção de pedagogia e revendo a de letramento: a

pedagogia passa a caracterizar a escola como o espaço responsável pelos novos letramentos existentes na sociedade moderna e pela produção de condições de aprendizagem e equidade das(os) alunas(os) de participação social. E o letramento – agora “multi” – passa a incluir e a considerar, nos currículos, as culturas presentes em sala de aula de um mundo globalizado e intolerante quanto à convivência com a diversidade. Assim, com a “[...] multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou [...] um conceito novo: **multiletramentos**” (ROJO, 2012, p. 13, grifo da autora).

Nesse contexto, a formação de professoras(es) para os multiletramentos trabalha a capacidade dessas(es) profissionais de lidar com a multimodalidade tão exigida pelos diversos recursos tecnológicos e digitais oriundos com a modernidade, como também de agir criticamente frente a todas as ações pela linguagem, levando em conta, sobretudo, “[...] as relações entre linguagem e poder e as práticas sociais pela linguagem que são estabelecidas por meio de gêneros” (DIAS, 2012, p. 6). A cada dia, as escolas recebem novas(os) alunas(os) que nasceram e cresceram em meio a esse contexto de transformações sociais proporcionado pelas globalização e pelas novas tecnologias da informação e da comunicação. Logo, o ensino deve acompanhar essas mudanças sociais e culturais, pensando em sua(seu) aluna(o) que sujeito de uma sociedade, na qual “[...] as vidas públicas e privadas se confundem, influenciadas que são pelas tecnologias e meios de comunicação de massa; vive na era do capitalismo rápido ou do pós-fordismo que requer cidadãos mais ativos [...] e também mais críticos” (MONTE MÓR, 2012, p. 43). Trata-se, então, de empoderar a(o) aluna(o) para questionar atitudes, visões de mundo, valores e crenças implícitos ou explícitos nos textos, tendo em vista que nenhum uso linguístico é neutro e que ler, compreender e escrever são ações dinâmicas, que necessitam de participação ativa dos envolvidos (BAKHTIN, 2000).

Trata-se, então, de empoderar a(o) aluna(o) para questionar atitudes, visões de mundo, valores e crenças implícitos ou explícitos nos textos, tendo em vista que nenhum uso linguístico é neutro e que ler, compreender e escrever são ações dinâmicas, que necessitam de participação ativa dos envolvidos (BAKHTIN, 2000). Segundo Cope e Kalantzis (2008), o objetivo do referido encontro foi reunir os questionamentos que conferem à pedagogia dos novos letramentos *status* de base das diferentes experiências nacionais e culturais, focando, assim, um mundo em efervescente mudança, a qual perpassa a vida em sociedade. O termo “multiletramentos” surgiu, então, no intuito de englobar todas essas discussões referentes às novas pedagogias do letramento. Com a sua obra de 2008, esses pensadores trouxeram dois importantes pontos que foram postos como prioritários pelo grupo: o primeiro é o crescimento

cultural da diversidade linguística, originário da cultura de massa e da “negociação” com as diferenças enfrentadas nos contextos sociais de maneira diária. O segundo ponto é a influência direta das novas tecnologias no conceito de multiletramentos, gerando a criação de um novo conceito especificamente voltado à escrita e ao modo de significação que acontece pelo visual, pelo auditivo e por outros padrões espaciais de significação, como a internet, as legendas de vídeo, etc., assunto compreendido pelo termo “multimodalidade”. Esses dois fatores serviram para que eles chegassem à conclusão de que, diante das mudanças sociais ocorridas no mundo do trabalho, da cidadania e das identidades, exige-se do sistema de ensino uma nova responsabilidade educacional (KALANTZIZ; COPE, 2008), em que se compreenda que esses dois fatores contribuem para uma ressignificação das(os) sujeitas(os) da era digital, os quais estão “[...] diante de uma diversidade de modos representacionais nunca antes vislumbrada, possibilitada pelo surgimento de diversas mídias eletrônicas” (DUBOC, 2011, p. 728).

Assim sendo, deixa claro não mais acreditar na funcionalidade do ensino dos letramentos tidos como “antigos”, ou seja, um sistema de educação similar ao estilo capitalista das fábricas, em que o Estado determina o conteúdo a ser estudado e os livros simplesmente os acatam. Tratava-se de um ensino que se resumia, de acordo com as(os) autoras(es), em três palavras: leitura – escrita – matemática, privilegiando a memorização e não a reflexão. Essas(es) estudiosas(os) afirmam que, na contemporaneidade, já não pode mais existir um modo canônico de língua a ser ensinada e as salas de aulas de línguas podem ser um espaço em que se prevê um aluno que, além de receber, constrói conhecimentos.

Nesse sentido, a pedagogia dos novos letramentos “[...] sugere a necessidade de uma gramática aberta e flexível [...], ou seja, que possa auxiliar os aprendizes a descreverem as diferenças linguísticas transformando, assim, os canais de transmissão multimodal em principais ‘veias’ de expressão nos processos de comunicação da era contemporânea” (ELUF, 2010, p. 45). As práticas multiletradas se originaram com “[...] as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço. Com isso, o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver *on-line*” (DIAS, 2012, p. 8). Dessa maneira, a formação de professoras(es) envolve, ainda, a capacidade de lidar com a multimodalidade textual, ou seja, a capacidade de ler, produzir ou assistir a textos tanto orais e escritos quanto digitais ou impressos, que combinem diversos modos semióticos – linguístico, imagético, sonoro, gestual, espacial (WALSH, 2010), para agir de maneira crítica frente à diversidade nos mais distintos contextos sociais.

Os novos estudos sobre o letramento não vieram apenas criar novas teorias, mas ressignificar as teorias anteriores, tidas como antigas e ultrapassadas, as quais consideravam a(o) aluna(o) como um mero receptor de conteúdos para, então, ser visto como um ser pensante que já tem seus conhecimentos empíricos sobre o mundo social, um sujeito que pode também ser agente da sociedade e na sociedade em que vive, sendo ela(e) proprietária(o) de diferentes identidades que passeiam por contextos diferentes (STREET, 2003). Street (2003) explicita que o ensino baseado na teoria dos novos letramentos foca não somente na aquisição de habilidades, como, também, as relaciona com as práticas sociais, as quais variam com o tempo, o espaço, as relações de poder, etc., com o intuito de problematizar as situações, questionando quais letramentos são dominantes e quem é ou está marginalizado na sociedade.

Trabalhar com a(o) aluna(o), nessa perspectiva, significa, para as(os) teóricas(os) do Grupo de Nova Londres (GNL), desenvolver as habilidades e as características requeridas para que ela(e) obtenha sucesso no aprendizado, tanto como trabalhadores, quanto como cidadãos no conhecimento econômico, social e cultural. Se, hoje, há novas qualidades exigidas das(os) sujeitas(os) para o seu sucesso individual, tem que haver, também, segundo a teoria dos novos letramentos, um novo currículo básico, não mais sustentado em testes padronizados, os quais não eram/são capazes de promover e medir eficazmente as sensibilidades da(o) aluna(o). Esse novo currículo básico não atuaria na mera reprodução de conteúdos e na mecanicidade das atividades, trabalhos e provas aplicados em sala, mas prevê aprendizes efetivos, autônomos em relação ao aprendizado e uso da linguagem, autodirigidos, flexíveis, colaborativos, os quais percebem a relação entre a diversidade cultural, a linguagem e as relações de poder nela imbricadas (KALANTZIS; COPE; HARVEY, 2003).

Com base nisso, o termo “multiletramentos” se difere do conceito de letramentos por este se referir à multiplicidade e à variedade das práticas letradas da nossa sociedade e aquele fazer referência tanto à multiplicidade cultural quanto à semiótica de constituição dos textos (ROJO, 2012). Em sua maioria, as(os) teóricas(os) pertencentes ao GNL eram provenientes de regiões em que o conflito cultural se apresentava de modo escancarado como em lutas entre gangues, massacres, perseguições e intolerâncias, o que os motivou a refletir que, se tais assuntos não fossem tratados em sala de aula, incentivar-se-iam ainda mais práticas como essas (ROJO, 2012).

O uso do prefixo “multi”, em multiletramentos, reflete a preocupação do GNL em representar a conexão da língua com as diferentes realidades, formas linguísticas e culturais que a permeiam. Assim, portanto, diferentemente do conceito de letramentos, que aponta para a multiplicidade e a variedade das práticas letradas, valorizadas ou não socialmente, a

pedagogia dos multiletramentos aponta para dois tipos de multiplicidades sociais: (i) a cultural em efetiva circulação social, composta por textos híbridos de diferentes letramentos e diferentes campos, e (ii) a multiplicidade semiótica, que se refere aos textos compostos por múltiplas linguagens e que, por isso, demandam capacidades de compreensão e de produção diversas para que o texto signifique, que é a multimodalidade textual (ROJO, 2012).

Nesse cenário, são exigidas novas ferramentas e práticas que vão além das da escrita manual (papel, lousa, giz e lápis) e impressa, envolvendo áudio, vídeo, diagramação e outros, bem como a análise crítica do receptor desses novos letramentos (ROJO, 2012). Os multiletramentos contribuem com a formação de um sujeito crítico e isso é possível devido à sua característica de interatividade, ou seja, por meio da mídia digital o sujeito interage com várias pessoas e em vários níveis. Outra característica é a possibilidade de transgressão das relações de poder estabelecidas, pois a própria ideia de criar textos não unidirecionais e não controlados, ou seja, mais colaborativos e interativos, dilui a concepção de propriedade das ideias, sendo, portanto, híbridos, de mídias, culturas e linguagens. O Grupo de Nova Londres apresentou, desse modo, “[...] a noção de multiletramentos em referência não a múltiplos letramentos, associados a culturas diferentes, mas a formas múltiplas de letramento associadas a canais ou modos, como o letramento do computador, o letramento visual” (STREET, 2012, p. 72). Diante disso, as práticas de letramento que envolvem leitura e escrita constituem, apenas, uma parte do que os indivíduos têm para aprender para serem letrados num mundo globalizado. É preciso lidar com signos, símbolos, imagens e sons, enfim, com sistemas semióticos distintos. As práticas de multiletramentos se referem, portanto, “[...] a uma concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais” (STREET, 2012, p. 77).

Para o GNL (2008), a história da linguagem inclui muitas injustiças. Para ele, a missão fundamental das(os) educadoras(es) é melhorar as oportunidades educacionais das crianças, pois, com a mudança no mundo social advinda das novas comunicações tecnológicas, a educação requer um novo parâmetro de ensino em que não se fale mais em letramento, mas em multiletramentos. O Grupo sugere, então, que aquele ensino tradicional, encapsulado em leitura e escrita, visando à aprendizagem gramatical, ceda espaço à aprendizagem contextualizada de línguas, em que o social e o cultural não estejam dissociados da língua em si, de modo que trabalhar com cultura e com o social signifique trabalhar e dar voz ao diverso (COPE; KALANTZIS, 2008).

Tendo em vista essas considerações, o trabalho na perspectiva dos multiletramentos permite às(aos) alunas(os) que sejam criadoras(es) e questionadoras(es) de sentidos, enfim,

que sejam analistas críticos dos discursos e significações, além de representar a defesa da igualdade e a explicitação das relações de poder que hostilizam discursivamente. Além disso, contribui no processo de ensino-aprendizagem de língua de modo a possibilitar a associação entre os usos da língua e outros aspectos da vida social das(os) estudantes, como as identidades, por exemplo.

Um dos maiores desafios a serem enfrentados na aplicação da pedagogia dos multiletramentos em sala de aula é lidar com “[...] a multiplicidade textual que surge entre tantas mudanças, [...] devido à rapidez com que esta sociedade reconfigura-se a cada dia” (ELUF, 2010, p. 49). Desse modo, essa teoria “[...] defende uma perspectiva de ensino de línguas que leva em conta a heterogeneidade, a língua/linguagem em sua diversidade [...], visando a um trabalho que contemple língua e linguagem como prática social” (MONTE MÓR, 2012, p. 49).

A missão da educação, para o GNL, é a de aperfeiçoar o aprendizado da(o) aluna(o) de modo que lhe propicie participar inteiramente da vida pública. A teoria dos novos letramentos vem para cumprir essa missão ao pregar um ensino em que o estudo da linguagem faça sentido. Para que isso aconteça, os teóricos propõem pensar a relação língua/sujeito a partir de três áreas da existência humana: a vida no trabalho, a vida pública (cidadã) e a vida pessoal (COPE; KALANTZIS, 2000). Em relação à primeira área, Cope e Kalantzis (2000) explicam que nas eras do fordismo e pós-fordismo se desenvolvia uma sociedade organizada a partir de relações opressoras e excludentes, em especial no campo trabalhista, visto que o fordismo se baseava na repetição de ações, na subordinação e na desqualificação profissional. Mesmo o pós-fordismo, partindo de uma base de sustentação diferente da do fordismo, exigindo trabalhadores com múltiplas qualificações, estruturava-se também em divisões desiguais, separando trabalhadores qualificados e bem pagos daqueles sem estudos, que trabalhavam em troca de salários irrisórios (COPE; KALANTZIS, 2000). Assim, o GNL entende que o mundo do trabalho, junto ao desenvolvimento global, intensifica as mudanças linguísticas. Como exemplo, citam o caso do inglês como língua franca, o qual, ao mesmo tempo em que é uma língua comum do comércio global, da mídia e da política, é também marcado pelos sotaques, pelos estilos culturais, etc. dos diversos países que o utilizam (COPE; KALANTZIS, 2000). Nesse sentido, “[...] a interconexão da comunicação e dos mercados econômicos faz da diversidade linguística uma questão cada vez mais crítica” (ELUF, 2010, p. 45), pois a cidadania e a produtividade no trabalho têm exigido um uso de múltiplas linguagens que inter-relacionam fronteiras e diferenças socioculturais.

Quanto à vida pública, Cope e Kalantzis (2000) esclarecem que o forte nacionalismo presente no século XIX, uma forte noção de civismo atrelada ao espaço urbano e perpassada por perspectivas opressoras, bem como pela propagação de cultura de massa nos meios de comunicação, atuaram nos usos linguísticos com a finalidade de reduzir diferenças e de padronizar línguas e culturas. Dessa forma, os teóricos dos multiletramentos concordam que, assim como a geopolítica global tem mudado, o ensino nas escolas também poderia ser transformado, no sentido de rever a adoção de um ensino estrutural, autônomo, o qual padroniza a linguagem e exclui os dialetos diferentes para, então, valorizar a diversidade linguística e cultural. Nesse sentido, o ensino empodera a(o) aluna(o) sob as novas configurações de cidadania, possibilitando a ela(e) estar igualmente em todos os espaços cívicos (COPE; KALANTZIS, 2000).

Enfim, sobre a terceira área da existência humana – a vida pessoal –, Cope e Kalantzis (2000) acentuam que as pessoas são, simultaneamente, pertencentes a um múltiplo modo de vida e então essas múltiplas identidades estão numa complexa relação uma com a outra, já que ninguém é membro de uma comunidade singular, mas de várias, como a do trabalho, a da família e a da escola. Nesse cenário, esses autores indicam que as diferenças identitárias sejam problematizadas, por exemplo, com atividades relacionadas ao cotidiano do alunado, que estejam ligadas à sua vida de modo autêntico e reflexivo. O impacto do estabelecimento de uma nova ordem social afetou e ainda tem afetado os âmbitos do trabalho, do público e do privado, causando neles, e nas(os) sujeitas(os), diversas alterações. Isso acontece porque a construção das identidades ocorre numa “[...] relação de mútua constitutividade entre o público e o privado, entre o local e o global, entre o eu e o outro” (ROCHA, 2010, p. 75), dentro de uma filosofia igualitária e ética. Cope e Kalantzis (2000) recomendam uma nova epistemologia do conhecimento para que as diversidades sejam atendidas nessas três áreas: na vida profissional, na vida pública e na realidade multifacetada da vida privada.

Com o objetivo de verificar os estudos já publicados na perspectiva dos multiletramentos e que oferecem contribuições à minha pesquisa, fiz um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes, cujos dados foram sistematizados no quadro que consta na próxima seção.

1.1.1 Levantamento de pesquisas recentes na área da linguagem sob a abordagem teórica dos multiletramentos

Na contemporaneidade, a vida real está sendo transformada em/pela vida virtual. Trata-se de um novo contexto sociocultural que causa a desterritorialização da cultura, isto é, um fenômeno causado pela globalização e que extingue as limitações geográficas, linguísticas e culturais, tendo em vista as inúmeras tecnologias que permitem uma comunicação e acesso à informações sobre e de qualquer parte do mundo. Nesse contexto, é fundamental dominar vários tipos de linguagens, todos necessários para participar das várias situações comunicativas surgidas com a modernidade, constatação esta que me leva a pensar que “[...] talvez num futuro bem próximo, somente os multiletrados se relacionem e, tenham voz e vez neste universo; obtendo, portanto, sua inclusão cultural, social, profissional e econômica” (SECO, 2009, p. 78).

Com base nisso, é essencial que sejam realizadas pesquisas e propostos trabalhos na perspectiva dos multiletramentos dentro da área da linguagem, como os indicados no Quadro 1 desta dissertação, os quais são resultados de busca no portal da Capes na internet. Trago um pouco dessas pesquisas, de modo mais detalhado, a seguir, observando nelas alguns aspectos em especial, como os objetivos pretendidos, a metodologia utilizada, alguns resultados e conclusões a que chegaram. Com isso, pude ter um melhor direcionamento sobre o que pesquisar e como, procurando, a partir do contato com esses estudos, um diferencial de pesquisa, a fim de que minha dissertação venha a preencher possíveis abordagens, dentro da perspectiva dos novos letramentos, ainda pouco exploradas. As palavras-chave que usei para obter os estudos sistematizados no quadro a seguir foram: multiletramento e multiletramentos. O período de busca no portal, como já mencionado na introdução, compreende os anos de 2008 a 2012. Na sequência, apresento os principais estudos:

Quadro 1 – Pesquisas recentes na área da linguagem que abarcam a teoria dos multiletramentos

Ano: 2010	Título/autora(autor): <i>Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos.</i> ROCHA, Cláudia Hilsdorf.
Objetivos	Delinear diretrizes teórico-práticas que possam orientar o ensino de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental, sob perspectivas éticas e transformadoras. Com o apoio das teorizações bakhtinianas, que aferem à linguagem uma natureza dialógica, discursiva e situada e discutir as especificidades de um ensino formador, voltado à construção de multiletramentos que atendam à noção de cidadania ativa e crítica na contemporaneidade.
Metodologia	Pesquisa em Linguística Aplicada, de cunho teórico. Foram especificadas as principais categorias para a composição de uma organização curricular de bases plurilíngues e

	transculturais, sendo essas diretrizes seguidas de propostas de ordem prática.
Resultados	Tomaram-se aqui os gêneros discursivos como organizadores do ensino de línguas no nível escolar focalizado. Nessa perspectiva, o inglês se mostrou um objeto fronteiro, que viabiliza a confluência de diferentes culturas, línguas e linguagens sociais na sala de aula.
Conclusão	Os conhecimentos específicos em língua inglesa são construídos por meio do engajamento em atividades sociais típicas das esferas diversas, partindo-se sempre de um texto propulsor, que convida a(o) aluna(o) a ler o mundo, a ampliar e reconfigurar suas visões e valores. Por meio da sugestão aleatória de algumas propostas didáticas, demonstrou-se o que seria um ensino de inglês plurilíngue, transcultural e transformador.
Ano: 2011	Título/autora(autor): <i>Multiletramentos em aulas de língua inglesa no ensino público: transposições e desafios.</i> SOUSA, Renata Maria Rodrigues Quirino de.
Objetivos	Transpor para a prática, em aulas de inglês em uma escola pública, conceitos das teorias do letramento crítico e dos multiletramentos e analisar as questões que emergem dessa transposição.
Metodologia	Realizou-se por meio da implementação de práticas de leitura de textos multimodais, provenientes de revistas norte-americanas e de um <i>site</i> em língua inglesa sobre filmes.
Resultados	Quanto às questões que emergiram dessa implementação, dentre elas estão: o papel da língua materna nas aulas de língua estrangeira, a diferença conceitual entre os multiletramentos e a abordagem comunicativa e a circulação de poderes que acontecem ao longo do processo de ensino.
Conclusão	As práticas propostas auxiliaram no desenvolvimento de ferramentas para a leitura em língua inglesa e para a reflexão crítica acerca de questões sociais sempre presentes nos usos da leitura e da escrita.
Ano: 2011	Título/autora(autor): <i>Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa.</i> SILVA, Simone Batista da.
Objetivos	Investigar a crítica na formação de professoras(es) de língua inglesa conforme as teorias dos multiletramentos e a atualização dessa teoria para o contexto brasileiro pelas OCEM.
Metodologia	Realizou uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico na educação e de intervenção. Foram pesquisados dois grupos de professoras(es): efetivas(os) e atuantes no ensino de língua inglesa e professoras(es) em formação do Curso de Letras de uma universidade privada do Rio de Janeiro.
Resultados	Há uma predisposição da(o) docente para realizar um trabalho crítico em sala de aula de língua inglesa, mas faltam estudos na área que subsidiem o desenvolvimento da prática docente nessa perspectiva. Há um desejo, por parte das(os) docentes, de utilizar textos multimodais em suas aulas, no entanto não têm, ainda, base teórica suficiente para fazê-lo.
Conclusão	Para a educação crítica acontecer, deve haver espaço constante nas aulas para os questionamentos, a desconstrução, a análise, a avaliação de métodos e procedimentos, pois esses questionamentos possibilitam um ensino que coadune com o objetivo de formação de alunas e alunos críticos(os), que constroem e atuam sobre seu próprio conhecimento, conforme os pressupostos dos novos letramentos.

Fonte: Organização da autora (2013) a partir de dados obtidos no Banco de Dissertações e Teses da Capes. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: Jan./jun. 2013.

Com esse levantamento bibliográfico, observo que as pesquisas sob a abordagem dos multiletramentos são poucas, e atribuo essa escassez ao seu recente surgimento. Além disso, as que foram encontradas se voltam à área da língua inglesa e raras à língua portuguesa, como é o caso do presente estudo. Outras, ainda, são direcionadas às séries iniciais do ensino fundamental, o que também se diferencia desta dissertação, pois aqui as(os) sujeitas(os) de

pesquisa são alunas(os) do ensino médio. Em sua maioria, essas pesquisas estão voltadas à análise de imagens, ao uso de recursos midiáticos e digitais diversos em sala de aula, ou seja, direcionadas à perspectiva da gramática verbo-visual e da multimodalidade. Baseada nisso, entendo a necessidade de trazer discussões sobre as diversidades às aulas de língua portuguesa, com isso visando preencher esse espaço de pesquisa, propiciando às(aos) alunas(os) uma reflexão sobre as ideologias que a língua materna carrega em seu uso. Ressalto que, pelo fato de os multiletramentos estarem ligados às novas demandas comunicacionais instauradas pela era da tecnologia, alguns estudos se referem ao uso de recursos da internet nas aulas, bem como à análise de imagens em diversas mídias ou em diversos gêneros textuais, o que já não se encontra nesta pesquisa, posto que o alvo aqui é a recepção do tema pelas(os) alunas(os) e não, necessariamente, o meio, o gênero ou suporte textual que veicula tal mensagem. Diante dessa situação, comprovo a escassez de estudos dentro do que pretendo fazer nesta pesquisa e insisto, mais uma vez, na pertinência da realização desta.

Santos (2009), em seu artigo intitulado *Multiletramentos e ensino de línguas*, aponta que explorar os recursos midiáticos em sala de aula, mais especificamente os imagéticos, desperta a consciência crítica das(os) alunas(os), visto que exige delas(es) que os relacionem aos aspectos contextuais e textuais do uso da linguagem. São, portanto, ferramentas que exigem da(o) leitora(leitor) a construção de sentidos de um texto, partindo de sua produção discursiva. Além de despertar esse olhar mais reflexivo de professoras(es) e alunas(os), Rocha (2010) propõe, em sua tese de doutorado, diretrizes teórico-práticas para o ensino de inglês com base na perspectiva, entre outras, dos multiletramentos. Dessa forma, a autora (2010) colabora com o ensino ao sugerir atividades escolares pautadas na teoria dos gêneros textuais que conseguem fazer do ensino de língua estrangeira uma confluência de culturas e linguagens sociais, posto que permite um engajamento entre as atividades sociais e o texto, convidando a(o) aluna(o) a ampliar ou a reconfigurar visões e valores.

Uma(um) professora(professor) que contemple a questão identitária à luz da pedagogia dos multiletramentos colabora com o processo de ensino-aprendizagem ao possibilitar a formação de um indivíduo criticamente letrado, o qual analisa e se posiciona reflexivamente diante do que lê, ouve e produz, considerando a “[...] intertextualidade entre textos, as relações entre linguagem e poder e as práticas sociais pela linguagem que são estabelecidas por meio de gêneros [...]” (DIAS, 2012, p. 12). O mesmo autor também se refere ao empoderamento tomado pelo indivíduo para pensar atitudes e valores presentes nas entrelinhas textuais, pois demanda dele participação ativa no exercício da linguagem. Como

demonstra o trabalho de Lorenzi e Pádua (2012), ao realizarem, com alunas(os) do primeiro e do segundo ano do ensino fundamental, uma atividade envolvendo os gêneros textuais conto de fadas e *blog* sob o viés dos multiletramentos. Após a aplicação da atividade, as autoras relatam, como principal resultado, a compreensão de que essa “[...] pedagogia [...] incorpora a prática situada e embasada na experiência da criança, aberta à conceituação, que propõe o dialogismo e a análise crítica, transformando as práticas de leitura e escrita em práticas sociais que levem à construção e uso dos conhecimentos adquiridos” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 53).

Ao indivíduo multiletrado, além dessas capacidades, cabe lidar com os multiletramentos exigidos pelas mudanças sociais, lendo, ouvindo, assistindo e produzindo textos que empregam meios semióticos distintos, considerando, concomitantemente, os propósitos envolvidos nesse processo de produção como valores políticos, econômicos, morais, etc., em situações socioculturais diversas (ANSTEY; BULL, 2006). Silva (2011), em sua tese sobre as contribuições dos multiletramentos às aulas de inglês, afirma, assim como outras(os) autoras(es) (PAIVA, 2009; LONGARAY; 2010), que os cursos de licenciatura em Letras apresentam uma lacuna formativa em que se reproduzem “[...] discursos cristalizados de práticas pedagógicas que se prestam a cumprir programa curricular no tempo destinado, reduzindo-se simplesmente à implantação automatizada de técnicas aprendidas e tomadas como formas únicas do processo ensino-aprendizagem de língua” (SILVA, 2011, p. 35) e que essa nova pedagogia colabora com o ensino de línguas ao permitir espaço constante nas aulas para questionamentos, para desconstrução, análise e avaliação de métodos e procedimentos, formando uma(um) aluna(o) que atua sobre seu próprio conhecimento.

Esses resultados estão em conformidade com as discussões dos teóricos dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2006). Esses pensadores afirmam que a língua, quando ensinada de modo descontextualizado, é enganosa e um retorno aos padrões do letramento autônomo, no qual “[...] se pensa a língua como um código isento das relações de poder entre seus usuários e em que se promove a alienação dos aprendizes quanto à constituição da identidade pelas línguas e a univocidade de uma língua canônica e legitimada” (SILVA, 2011, p. 127). Ao contrário disso, é fundamental ver a sala de aula como pluralista, isto é, um espaço no qual se dá voz aos diversos discursos e, sobretudo, se respeitam esses discursos tanto como legítimos quanto como abertos à negociação (COPE; KALANTZIS, 2006). Em outras palavras, é fundamental passar a ver a sala de aula como um ambiente no qual não é necessário ser igual para ter oportunidades iguais, mas, sim, é preciso também estabelecer a heterogeneidade no diálogo, fomentar a negociação entre os discursos, pois “[...]”

a cidadania eficaz e o funcionamento produtivo hoje requerem que saibamos da existência e sejamos capazes de dialogar e negociar com as múltiplas linguagens” (SILVA, 2011, p. 134).

Outro ponto importante levantado pela pedagogia dos novos letramentos é o que Cope e Kalantzis (2006) denominam de progressão vertical, quer dizer, a visão errônea que se tem, ao discutir acerca da construção identitária de um indivíduo, acreditando que, a partir dessa discussão, há de se deixar uma identidade para adotar outra num processo de abandono e de mudança de lado, quando, na verdade, o que é proposto é somar outros elementos ao repertório identitário, numa educação que leve à expansão de horizontes e não à sua restrição. A restrição se dá por meio do jogo de interesses e das relações de poder que subjazem à língua, como bem apresenta Sousa (2011), em sua tese de doutorado. Nela, a autora (2011) verifica, depois de análise de textos multimodais que serviram como insumos para a construção de sentidos e reflexão crítica de discentes, que nem todas(os) as(os) alunas(os) serviam como público-alvo de compra de alguns produtos trazidos pelo próprio material didático. Este trazia várias propagandas de produtos de alto valor aquisitivo, como, por exemplo, de *laptops*, sobre as quais não se propunha nenhuma reflexão a respeito de quem são seus possíveis consumidores. Uma(um) das(os) alunas(os) entrevistadas(os) por Sousa (2011) acerca da(o) provável compradora(comprador) desses produtos respondeu que: “Eles não são pra todo mundo”. Com base nisso, a autora conclui que a “[...] língua não apenas comunica, ela também inclui, exclui, transmite ideologias, liberta, aprisiona, conscientiza, aliena” (SOUSA, 2011, p. 140), servindo, portanto, a inúmeras práticas sociais dadas por meio das diversas linguagens que circulam nos diferentes gêneros textuais e mídias.

Nesse novo contexto, com o uso mais intenso das novas tecnologias, no qual se tem que dar conta dos novos e complexos usos de linguagem por novas comunidades de prática, há a demanda de um ensino de línguas que parta de um posicionamento mais crítico frente à realidade, aos conteúdos dados pelos materiais de ensino, às informações trazidas à sala de aula por alunas(os) e professoras(es), isto é, de uma prática pedagógica de ordem mais colaborativa e reflexiva, adequada para atuar diante dos novos desafios sociais (BORBA; ARAGÃO, 2009). Para Cope e Kalantzis (2008), a linguagem e, conseqüentemente, as aulas de línguas são primordiais para explicar as maneiras de significar no mundo. Desse modo, a utilização dos multiletramentos implica que as(os) alunas(os) se envolvam efetivamente nas discussões, pensando em questionamentos que abarquem a produção dos significados, por exemplo, no *Como? Por quê? Para quem? e Que efeitos querem produzir?*. Para tanto, esses autores (2008) indicam cinco questões como suporte para a interpretação e a significação nos contextos sociais, a saber: (i) representacional: referindo-se aos significados do discurso; (ii)

social: como esses significados se ligam às pessoas; (iii) organizacional, ou seja, como os significados se constroem; (iv) contextual: como os significados se situam dentro dos contextos; e (v) ideológico: revelando a que interesses servem os significados. Todas essas questões são ferramentas que podem ser usadas no contexto escolar e contribuir para as reflexões das(os) alunas(os) sobre as identidades.

Além de ser uma exigência do contexto atual, trabalhar na perspectiva dos multiletramentos se justifica, também, por este conceito estar presente no texto do documento oficial OCEM (BRASIL, 2006), no qual se pretende, a partir dessa teoria, propiciar a reflexão crítica sobre conceitos de linguagem e de ensino já arraigados cultural e historicamente, “[...] em face da premente necessidade de pensar e agir perante a exclusão sociocultural e linguística” (BRASIL, 2006, p. 107). Esse seria o verdadeiro letrado para Borba e Aragão (2009), aquele que domina a leitura e a escrita ao mesmo tempo em que as atrela, de maneira adequada, às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita. Já para Cope e Kalantzis (2008) este conceito é o ponto de partida do que se entende por multiletramentos, pois, para eles, o dia a dia vem mudando de modo considerável, o que provoca transformações também na cultura e no modo de comunicação das pessoas.

Para atuar nessa perspectiva, as(os) professoras(es) partiriam de uma visão sobre o espaço das aulas de línguas como um lugar de ressignificação, de reconstrução e de reflexão numa constância permanente, sendo elas(es) imbuídas de valores e princípios nas suas próprias ações para o bem-estar da sociedade. Para tanto, a(o) docente se dotaria de uma postura crítica e reflexiva sobre a sua própria formação, pois tais valores e princípios podem influenciar na formação do alunado de maneira significativa (BORBA; ARAGÃO, 2009).

Por fim, ressalto que trabalhar com os multiletramentos pode ou não incluir a abordagem das novas tecnologias da comunicação e da informação, mas é essencial que esse trabalho parta das culturas de referência das(os) alunas(os), o que implica a “[...] imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado” (ROJO; 2012, p. 20). Desse modo, o ensino de línguas sob o viés da pedagogia dos novos letramentos trabalha as identidades das(os) discentes, de modo crítico e contextualizado às demandas sociais, políticas e éticas da sociedade atual. A próxima seção foi reservada para aprofundar essa e outras discussões acerca do termo “identidades”, atrelando-as ao processo de ensino-aprendizagem, que muito tem a colaborar na constituição destas.

1.2 CONCEPÇÃO DE IDENTIDADES

A principal e, muitas vezes, primeira esfera social de estímulo à criticidade e à socialização da criança e da(o) adolescente é, consoante Arruda (2002), a escola, na qual se tem a responsabilidade de formar cidadãos, desnaturalizar e desconstruir diferenças de gênero, questionando as desigualdades a fim de se construir igualmente identidades de gênero. Identidades é um construto social e cultural, “[...] algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2002, p. 38). Dessa forma, se o indivíduo acredita possuir uma identidade unificada desde o nascimento até a sua morte, isso assim é para ele porque construiu uma cômoda história sobre ele mesmo, uma confortável narrativa de si.

As identidades são múltiplas, tendo em vista que não se pode delimitar o sujeito a apenas uma identidade rígida e homogênea, mas, sim, o indivíduo se constitui de diversas identidades, que são construídas e reconstruídas a todo momento no contato com o social (HALL, 2002). As identidades, dessa maneira, são multifacetadas, uma vez que elas se transformam, ou se adequam, a cada situação em que o sujeito se coloca para viver e sobreviver. Isso as configura as identidades como algo que não é fixo, nem permanente, mas, sim, formado e transformado continuamente em relação às situações que são representadas ou interpeladas nos sistemas culturais (HALL, 2002).

Gomes (2003) compartilha dessa concepção ao definir identidades como modos “[...] de ser no mundo e com os outros” (GOMES, 2003, p. 41), posto que formar e reafirmar essas identidades é também reafirmar a diferença, já que, ao mesmo tempo em que se busca a semelhança entre pessoas de um mesmo grupo, evoca-se a sua diferença em relação aos outros socialmente segregados. Assim, portanto, as identidades são delineadas pela diferença tanto por uma positividade como, por exemplo, sou brasileiro, quanto por uma negatividade, pois se afirma não ser italiano, nem japonês, nem alemão, etc. Hall (2002) alega que é de grande complexidade, em tempos de globalização – ou modernidade tardia como o autor mesmo denomina –, entender e formar personalidade. Moita Lopes (2002) comenta essa fala de Hall ao reafirmar que a modernidade tardia contribui para a construção identitária, ao permitir que esta entre em crise, formando as novas identidades a partir das relações discursivas e de interesses.

Segundo Hall (2002), três concepções de identidades são necessárias para compreender o processo de transformação identitária do sujeito ao longo do tempo: (i) a identidade do sujeito do iluminismo, baseada num indivíduo centrado, unificado, cujo centro era o eu interior, sempre estável; (ii) a identidade do sujeito sociológico, a qual era formada na interação em que mediavam os valores, os sentidos e os símbolos do mundo; e (iii) a identidade do sujeito pós-moderno, que se deu no momento em que o sujeito da concepção iluminista de homem estável se tornou fragmentado, composto de várias identidades e não uma única, fazendo as identidades entrarem em colapso rumo à categorização de um sujeito variável, problemático, sem identidade permanente, formado e transformado nas relações sociais pelas formas que são representados e que gostariam de ser representados. Esse sujeito pós-moderno assume identidades diferentes em momentos distintos e que não são unificadas em torno de um eu coerente, mas contraditório. Essa contradição é, muitas vezes, causada pela sociedade moderna, pela globalização, pela competição e conflito entre as diferentes identidades, porque esses fatores causam um distanciamento entre o indivíduo, sua comunidade e sua cultura, reforçando a crise desse sujeito no mundo contemporâneo (WOODWARD, 2004).

Hall (2002) observa que a modernidade, ao introduzir a descontinuidade do eu – ou a fragmentação do eu, como denomina Moita Lopes (2002) –, coloca em cheque as grandes identidades sociais coletivas, como a classe, a raça, a nação, os gêneros e a de Ocidente, que passam a não ser capazes de oferecer mais aquela estabilidade que ofereciam as identidades globalizantes. Nenhuma dessas identidades, em nenhum sentido que fosse abordada, social, histórica ou epistemologicamente, forneceria a mesma homogeneidade de antes e, assim, seria necessário estarmos atentos às diferenças, às contradições, às segmentações e às fragmentações, exatamente porque essas identidades não produziram mais a estabilidade e a totalidade no mundo contemporâneo.

Kalva (2012) discute, em sua dissertação de mestrado, que a identidade varia de acordo com o momento e a necessidade do sujeito, justamente por ser flexível e mutável, dando o exemplo de que uma mulher pode apresentar a cada situação uma de tantas identidades que a compõem e mudá-las conforme a sua necessidade e o contexto, sendo, então, esposa, filha, mãe, amiga, vizinha, profissional ou várias delas concomitantemente. Louro (2000) destaca que, nesse caso, não se fala em desempenho de diferentes papéis, mas em distintas identidades que fazem parte do sujeito, constituindo-o.

Como são tratadas essas distintas identidades que se constroem e reconstroem incessantemente, isso ainda é um problema no atual sistema de ensino, pois, para Auad

(2006a), a escola, assim como outras instituições sociais, ressalta as diferenças e as transforma em desigualdades, fabricando identidades baseadas em maneiras adequadas de se comportar, de se expressar, de sentir e gostar, maneiras distintivas as quais, muitas vezes, encontram reforço na família. Auad (2006a) teoriza, inclusive, que há certa resistência de professoras e professores a combater o preconceito em sala de aula, alegando que a desigualdade está presente em todas as sociedades e não poderia ser destruída pela escola. Entretanto, a autora (2006a) rebate a crítica ao sustentar que esse combate precisa iniciar a partir de algum ponto e a escola seria a instituição de partida, pois ela pode diminuir, senão extinguir, as desigualdades em parceria com outras instituições. Na próxima seção, dou continuidade às discussões sobre as identidades, no entanto me voltando, especificamente, para as de gênero. Abordo, também, a importância de se trabalhar criticamente, em sala de aula, com a(s) relações/diversidade/identidades de gênero. Complemento essas discussões apresentando, na seção 1.2.2, um resumo de estudos realizados sobre a(s) relações/diversidade/identidades de gênero em aulas de língua portuguesa, estudos esses encontrados no portal eletrônico da Capes.

1.2.1 Identidades de gênero: concepções e levantamento histórico

Segundo Auad (2006b), os estudos sobre masculinidade e feminilidade referentes à identidade de gênero tiveram início em 1964, com um psiquiatra norte-americano chamado Robert Stoller. Mais tarde, esses estudos também foram contemplados pela antropóloga Gayle Rubin, em 1975, com a alegação de que em todas as sociedades há um sistema sexo-gênero instaurado. Em 1990, estudos de Joan Scott chegam ao Brasil cooperando com o reconhecimento da importância das relações sociais estabelecidas a partir das diferenças entre os sexos. Tão fundamental quanto os estudos de Scott na década de 1990, foram, de acordo com Auad (2006b), os de Christine Delphy e Simone de Beauvoir, marcantes até a atualidade sobre a categoria gênero, posto que, a partir delas, várias pesquisadoras brasileiras foram se inteirando do conceito de gênero e sobre o que é “natural” para cada um dos sexos, percebendo a desigualdade entre o masculino e o feminino como uma construção social (LOURO, 2000; AUAD; 2006; GONÇALVES; PINTO, 2011).

A identidade de gênero é a primeira designação do que somos perante o olhar da(o) outra(o), quer dizer, “é menina” ou “é menino”, e, mais que isso, ela é, sobretudo, a primeira

classificação que vem carregada de estereótipos, os quais desvalorizam e inferiorizam a mulher, pois, de Aristóteles a Darwin, ela foi vista como uma versão incompleta do homem, noção esta que serviu “[...] como fundamento da visão ocidental sobre diferença sexual: para o homem, a força física e a intelectual faziam parte de seu gene de controlador, para a mulher o direito de reproduzir a levava à desvalorização do poder feminino” (CARRARA, 2009, p. 40). A respeito disso, Nye (1995) complementa que, hoje, embora haja mulheres ocupando posições de poder na sociedade, grande parte delas ainda permanece em profissões mal pagas e subordinadas, atestando a resistência do preconceito e a necessidade de sua desconstrução.

Desde o nascimento, as pessoas são educadas para o convívio em sociedade, porém de maneira diferente para meninas e para os meninos. Isso já começa na decoração do quarto do bebê, na escolha da cor que terá o quarto, dos objetos pessoais e da própria roupa e, à medida que a criança se desenvolve, “[...] por meio dos brinquedos [...], dos acessórios e das relações estabelecidas com os grupos de pares e com as pessoas adultas, vamos também aprendendo a distinguir atitudes e gestos tipicamente masculinos ou femininos e a fazer escolhas a partir de tal distinção” (CARRARA, 2009, p. 49), ou seja, modos de agir e pensar são inculcados desde a infância e, muitas vezes, a escola e a família acabam reforçando esses estereótipos quando poderiam atenuá-los, de forma que gostos e aptidões não fossem restritos a um ou outro gênero.

Conforme Auad (2003), gênero não é sinônimo de sexo, termos que comumente são confundidos como iguais no significado. O sexo é uma construção biológica, que vem com fatores genéticos e gênero é um conjunto de “[...] significados, símbolos e atributos que, construídos histórica e socialmente, caracterizam e diferenciam, opondo, o feminino e o masculino” (AUAD, 2003, p. 142). A autora (2003) assegura, ainda, que gênero pode ser utilizado para entender as relações sociais entre as(os) sujeitas(os), bem como as representações sociais de masculino e feminino aplicado às instituições. Nessa perspectiva, a criança é classificada, ao nascer, se pertence ao sexo feminino ou ao masculino, contudo, ao ser submetida ao convívio social, o gênero vai sendo construído, podendo se diferenciar do sexo, ou seja, ser do gênero masculino, feminino, homossexual, transexual, bissexual, etc. Logo, gênero não é algo que se possui, mas que se faz e se desempenha por meio da linguagem, da prática social (OSTERMANN; FONTANA, 2010).

O conceito de gênero, desse modo, refere-se à construção social do sexo anatômico, criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social. Há, portanto, machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura (CARRARA, 2009), o que faz cair por terra ideias como a de as mulheres, em

razão da reprodução, estarem mais próximas da natureza, atestando a sua fragilidade e sujeição à ordem natural, que sempre as destinaria à maternidade. Essas visões socialmente postas correspondem intrinsecamente às relações de poder que, de tanto serem praticadas e repetidas, ganham o *status* de naturais (AUAD, 2006b). Não são, portanto, as características sexuais que determinam o que é feminino e o que é masculino em uma dada sociedade e momento histórico, mas a maneira como essas características são representadas, o que socialmente se construiu sobre os sexos. Enfatizo que não estou negando a biologia humana, mas destacando a construção social e histórica realizada sobre as diferenças biológicas de modo tal que se lance no campo do social a questão, porque é nele que são construídas e reproduzidas as relações entre as(os) sujeitas(os) (LOURO, 2000).

O conceito de gênero corrente na atualidade e que orienta as políticas públicas nasceu de um diálogo entre o movimento feminista e pesquisadoras de diversas áreas do conhecimento, como história, antropologia, sociologia, etc. O movimento feminista parte do campo teórico e político denominado feminismo, campo a partir do qual coloca em jogo posições ideológicas na luta contra as desigualdades de gênero (PINTO, 2004). O feminismo pode ser visto como uma bandeira de empoderamento da mulher, pois “[...] explicita os mecanismos linguísticos que perpetuam a desigualdade das relações entre homens e mulheres” (PINTO, 2004, p. 108), ao mesmo tempo em que produz saberes para evidenciar e evitar discursos e práticas sexistas. Para Gonçalves e Pinto (2011), o feminismo se apoia no reconhecimento de que as mulheres são oprimidas e que essa opressão não está inscrita na natureza. Se a opressão não está inscrita na natureza, oferece, portanto, a possibilidade política de sua transformação. Esse movimento enfrenta, porém, grandes impasses, isso devido à demanda por formação contínua para o seu reconhecimento, a sua legitimação e continuidade.

De acordo com Louro (2000), as diversas maneiras de fazer-se mulher ou homem são sempre sugeridas, promovidas socialmente, e são, também, renovadamente reguladas, condenadas ou negadas, por meio das representações sociais, ou seja, uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado para a construção de uma realidade comum a um conjunto social que nem sempre é positiva ou valorizadora. Desse modo, não é importante perguntar se uma representação corresponde ao real, mas questionar como ela produz sentidos e constrói a realidade (LOURO, 2000).

Louro (2008), ao realizar um apanhado histórico acerca da nomenclatura sexo/gênero, alega que, há mais de 50 anos, Simone de Beauvoir sacudiu o pensamento da sociedade com a afirmação de que “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (LOURO, 2008,

p. 8). Segundo ela (2008), a expressão causou impacto a ponto de ganhar o mundo, na medida em que mulheres de diversas posições sociais e profissões passaram a repeti-la para indicar que seu modo de ser/estar no mundo não resultava de um ato único, mas, sim, de uma construção.

Ser mulher antes de Beauvoir, conforme Louro (2008), era fruto de uma imposição segundo as normas e os valores de uma cultura dada à menina já ao nascer, em que a figura do homem branco e heterossexual era o padrão idealizado, uma representação social que se sobrepunha sobre todas as demais. Nesse contexto, tomava-se como verdade que as mulheres se constituíam no segundo sexo ou que gays, lésbicas, bissexuais eram sujeitas(os) de sexualidades desviantes. Diante desse padrão, contudo, a partir dos anos 1940, o fazer-se mulher transformou-se, pluralizou-se, não havendo nada de puramente natural em ser homem e ser mulher. Esse processo passou a ser visto como um construto cultural ao compreender que “Não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou como fêmea que faz deste um sujeito masculino ou feminino” (LOURO, 2008, p. 18). A construção do gênero se dá ao longo de toda a vida, continuamente, por meio de inúmeras aprendizagens e práticas reflexivas.

Desse modo, o termo “gênero” surgiu em substituição ao termo “mulher”, buscando desnaturalizar a condição da mulher na sociedade e adentrar em alguns ramos da ciência nos quais os estudos sobre as mulheres não eram bem aceitos. A partir dos anos 1960, negras(os), mulheres, ou seja, as chamadas minorias sexuais e étnicas, passaram a se expressar contra a ditadura de como se vestir, de como se comportar, de como ver a realidade, denunciando e questionando a realidade imposta, com o intuito de tornar visíveis outros modos de ser e de viver (LOURO, 2008). É, também, nesse momento histórico que o movimento feminista, juntamente com cientistas sociais, juristas, historiadoras, etc., passou a contestar a noção de destino feminino à reprodução e a analisar o contexto de construção do lugar social da mulher (CARRARA, 2009). Esse desejo de revolucionar pensamentos e atitudes inferiorizantes e degradantes, dos anos 1960 aos anos 1990, teve como principal espaço para debate coletivo os encontros feministas nacionais (anuais e, depois, bienais) e latino-americanos (bienais). Posteriormente, chegaram à realidade das redes e dos fóruns locais e regionais, fortalecendo a organização política e dando maior efetividade às campanhas e às agendas do movimento (GONÇALVES; PINTO, 2011).

Nas periodizações mais frequentes, o feminismo é dividido em três gerações, em que a primeira, que vai do final do século XIX ao fim da Segunda Guerra Mundial, “[...] quando o movimento experimenta um refluxo após as conquistas do direito ao voto em diversos países,

inclusive o Brasil, entre outras conquistas no campo legal” (GONÇALVES; PINTO, 2011, p. 30). A segunda geração se refere ao final dos anos 1960, quando se produz uma tentativa de teorizar a opressão da mulher. E a terceira, no início dos anos 1980, quando a categoria unificadora “mulher” recebe muitas críticas e passa a receber a denominação de “gênero”, demarcando fronteiras de classe, raça, sexualidade e localidade (PISCITELLI; SIMPSON apud GONÇALVES; PINTO, 2011). Esta última fase constituiria uma imprecisa terceira geração, que oscila entre a emergência das teorias de gênero e o chamado pós-feminismo.

Até o início do século XX, uma das justificativas para negar às mulheres o acesso ao voto baseava-se na crença de que elas possuíam um cérebro menos desenvolvido que o dos homens, crença essa pautada no fato de encontrar no corpo as razões para naturalizar as diferenças, a qual se explica pela preponderância formal dos princípios políticos do Iluminismo. Nesse sentido, as afirmações de que as mulheres são mais sensíveis e menos capazes para qualquer comando foi e é um construto sócio-histórico, realizado por homens e mulheres (CARRARA, 2009).

Atualmente, Auad (2006a) teoriza que a demarcação entre o que é de homem e o que é de mulher, em específico no espaço escolar, denomina-se aprendizado da separação, quer dizer, uma separação das crianças por sexo a fim de mais bem organizar a sala de aula e as atividades que nela ocorrem, levando em conta as diferenças comportamentais de meninas e de meninos, “[...] recorrentemente adotadas como facilitadora da condução da disciplina [...]” (AUAD, 2006a, p. 58). Essa autora, no texto em questão, comprova, como dado resultante de uma observação em sala de aula de uma turma das séries iniciais do ensino fundamental, a existência de relações e de atitudes entre meninas e meninos, que são toleradas, encorajadas, proibidas e induzidas pelas(os) professoras(es) em sala de aula, como é o caso do estímulo às meninas para auxiliar no bom andamento das atividades escolares como sendo uma preparação destas para o futuro em que será dela exigido, tradicionalmente, zelar também pelo bom andamento das atividades domésticas e das(os) filhas(os). Sugere, então, que as fronteiras do feminino e do masculino devam ser trabalhadas a ponto de serem recusadas, aceitas ou apropriadas de diferentes formas dentro de jogos e de brincadeiras, por exemplo (AUAD, 2006b).

Comportamentos como esses, muitas vezes, têm início nos encaminhamentos dados pelos materiais didáticos, pois esses materiais têm sido o norte do trabalho das(os) professoras(es) em sala de aula, conforme verificado na tese de doutorado de De Nardi (2007). Os materiais de ensino não têm propagado, em sua maioria, um modelo de ensino-aprendizagem que privilegie o questionar e o refletir sobre as imposições sociais. Em sua

pesquisa, De Nardi (2007) se presta a analisar as noções de língua, cultura e identidade em livros didáticos de espanhol e aponta que os livros didáticos analisados silenciam a língua materna, valorizando um ensino estruturalista, ao encaminhar atividades em que professora(professor) e aluna(o) acabam por virar personagens executoras de tarefas, as quais se repetem numa rotineira organização e com o valor de verdade, isto é, sem espaço para a criticidade, já que são centradas na repetição e não na reflexão. É como se a(o) professora(professor) não fosse capaz de produzir sua própria aula nem dotada(o) de inteligência para elaborá-la e aplicá-la.

O sistema de ensino tal qual se conhece hoje surgiu na Europa em meados do século XVIII, todavia, naquela época não era permitido o acesso de meninas aos estudos médio e superior, somente ao fundamental e com a ressalva de que o ensino fosse diferenciado do dos homens. Para elas, o ensino era voltado para a aprendizagem de trabalhos domésticos, pois se defendia que elas não precisavam aprender, nem ter cultura, porque isso as desviaria das funções de mãe e esposa. Já para os meninos se ensinavam conhecimentos pertencentes a vários campos da ciência. Ao final desse mesmo século, algumas mulheres pertencentes à aristocracia alegavam a necessidade de instruir de “melhor modo” as meninas, já que elas seriam as educadoras das futuras famílias. Em outras palavras, isso significa que dar às mulheres a possibilidade de estudar não era um reconhecimento de sua capacidade cognitiva, mas uma preocupação com os futuros homens da família, os quais seriam educados por elas (AUAD, 2006b).

No século seguinte, os primeiros movimentos de emancipação feminina em algumas regiões europeias debatiam a adoção da escola mista como um estímulo à emancipação da mulher e ao desenvolvimento civil e econômico da sociedade. Assim, “[...] a escola mista ganhou espaço nos sistemas públicos de instrução dos países democráticos ocidentais de todo o mundo” (AUAD, 2006b, p. 62). Mesmo assim, no entanto, a percepção igualitária que caberia com a implantação desse sistema não foi alcançada plenamente até hoje, tendo como causa maior as diferentes especificidades religiosas e políticas dos países. Em relação ao Brasil, Auad (2006b) manifesta que não há material publicado suficiente sobre a questão, porém descreve que, do período colonial até o “rompimento” com Portugal em 1822, o sistema social excluía as mulheres, privando-as do acesso à educação escolar ou cultural, temendo que isso resultasse em desonra para as famílias. Nesse cenário, uma única instituição social permitia o aprendizado da leitura, da escrita e da música pelas meninas: o convento (AUAD, 2006b).

Quando D. João VI e sua corte se transferiram vieram ao Brasil, ao início do século XIX, as mulheres obtiveram algumas oportunidades educacionais, sem ligação com a religião, por meio das reformas joaninas. A partir disso, houve a abertura de classes femininas nas escolas, cujos conteúdos versavam sobre assuntos relacionados à vida no lar, como corte e costura por exemplo, diferentes do currículo voltado aos meninos, currículo que abrangia conteúdos mais complexos, como a álgebra. Entretanto, essas classes para meninas eram pouco frequentadas em razão do forte preconceito das famílias acerca da instrução feminina, pois o fundamental destinado a elas era se casar. Em 1827, propôs-se a criação de escolas públicas de primeiras letras em que o magistério era exercido apenas por mulheres, ficando a cargo masculino os níveis mais elevados de ensino. Embora esta lei represente um lugar social para a mulher, ela conta com uma estereotípiia tradicional da mulher: a de mãe-professora, isto é, sendo ela vista como procriadora pela sociedade. É, por isso, naturalmente uma mãe. E, como se crê que toda mãe, naturalmente, ama seus filhos, as mulheres são, potencialmente, boas professoras de crianças. Assim, portanto, o ensino das primeiras letras era realizado por elas, atividade profissional que não passava, portanto, de um prolongamento das funções maternas (AUAD, 2006b). Louro (2000), a esse respeito, complementa que tais características femininas faziam – e fazem – do magistério uma atividade que implica doação, amor e cuidado, aproximando o trabalho realizado por elas fora do lar às atividades em casa. Nessa época, a representação do homem/professor esteve mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da mulher/professora se relaciona mais ao cuidado e ao apoio "maternal" às(aos) alunas(os).

Em razão disso, a autora (2006b) assegura que o ensino primário foi sendo desvalorizado, tendo em vista a não exigência de qualificação profissional para exercer a profissão, pois apenas amor e paciência bastariam, e vai além, associando a esse pensamento o desprestígio do magistério até hoje. Auad (2006b) estabelece que esse quadro só será revertido quando for “[...] implodida a tríade mulher-mãe-professora e a carreira docente for encarada como uma profissão para a qual há de ser ter específicos preparo e qualificação” (AUAD, 2006b, p. 66). Somente no período republicano é que a autonomia feminina, ainda que sem grandes alterações na vida da mulher, ganhou impulso, sensibilizando diferentes setores sociais, conciliando valores tradicionais às novas oportunidades, como a conquista do voto em 1934. Com a República, em especial nas escolas particulares, meninas e meninos foram liberadas(os) da tutela da educação católica, esta responsável, em grande parte, pela diferenciação entre o feminino e o masculino. Também nesse período surgiu o movimento escolanovista, o qual propôs um projeto pedagógico baseado no ideal do ensino misto, leigo e

gratuito com vistas à universalidade dos direitos humanos, embora mantivesse ainda a percepção de proteção das mulheres em uma redoma de bom comportamento. Além disso, juntar meninas e meninos numa só classe funcionou mais como um modo econômico de organizá-la do que como garantia de educação como um direito de todas(os) (AUAD, 2006b).

Com esse apanhado histórico, depreendo que, da forma como foi implantada a escola mista no Brasil, as representações tradicionais do feminino e do masculino não foram alteradas, utilizando dessas diferenças para organizar a sua rotina até os dias atuais, como pode ser comprovado com um estudo recente dessa mesma autora (2006b). Em um artigo publicado no caderno *Espaço Feminino*, Auad (2006a) revela que, no intervalo, em uma escola de séries iniciais, os jogos barulhentos e agitados são propostos e realizados predominantemente pelos meninos, como o futebol. Já outros jogos, mais discretos e limitados no espaço, são realizados por meninas, como “pular elástico”, o qual, geralmente, é brincado em trios, configurando uma demarcação do que é masculino e do que é feminino, em que se alude ao espaço mais amplo, público, como território do homem, e do restrito, privado, à mulher. Dessa forma, vejo que misturar garotas e garotos na mesma sala não é suficiente para findar as desigualdades, pois, mais do que conviverem, meninas e meninos também precisam ser estimuladas(os) a combater a separação e a oposição até então naturalizadas entre homens e mulheres.

Para atingir a igualdade, apostar em uma mudança do sistema de ensino e combater o aprendizado da separação, Auad (2006a) propõe a coeducação como ponto de partida. A coeducação não é apenas juntar fisicamente alunas e alunos na mesma classe, pois isso já existe e com a denominação de escola mista. A coeducação, diferentemente, seria um modo de gerenciar as relações de gênero na escola mista de forma a questionar e a reconstruir concepções acerca do feminino e do masculino ou, nas palavras da autora, “[a] co-educação, assim, trata-se de uma política educacional que prevê um conjunto de medidas e ações a serem implementadas nos sistemas de ensino, nas unidades escolares, nos afazeres das salas de aula [...] sobre os quais há de se refletir” (AUAD, 2006a, p. 60). Entre essas medidas estão a formação de pessoal, a produção de material e o estímulo às pesquisas que sensibilizem a opinião pública a respeito da questão.

Enfatiza-se que a coeducação precisaria atingir outras esferas para cumprir seu objetivo de questionar e redefinir o conjunto de valores inscritos nos currículos escolares, nos materiais didáticos e nas interações sociais sobre a desigualdade de gênero, como a esfera do poder executivo, sindicatos, instituições religiosas e organizações não governamentais, garantindo o seu debate em todas as políticas de uma sociedade (AUAD, 2006a). Caso

contrário, seria, como a própria autora classifica, estéril a coexistência entre meninas e meninos sem uma reflexão pedagógica a esse respeito. A seguir, trago e discuto as pesquisas que versam sobre a mesma temática que este presente estudo, em aulas de língua portuguesa ou estrangeira.

1.2.2 Levantamento de pesquisas recentes na área da linguagem sobre a(s) relações/diversidade/identidades de gênero

Nesta seção, realizo um novo levantamento bibliográfico, direcionando a minha pesquisa dentro do Banco da Capes à temática de gênero. As palavras-chave que usei para obter os estudos sistematizados no quadro a seguir foram: linguagem e diversidade de gênero homem/mulher e linguagem e identidade de gênero. Assim, seguem as pesquisas encontradas:

Quadro 2 – Pesquisas recentes acerca da temática de relações/diversidade/identidades de gênero e linguagem

Ano: 2008	Título/autora(autor): <i>As masculinidades na escola: histórias e memórias da escolarização de alunas(os) da educação de jovens e adultos da rede municipal de João Pessoa.</i> MENEZES, Cristiane Souza de.
Objetivos	Compreender como as concepções de masculinidade de alunos da educação de jovens e adultos têm interferido em seu processo de escolarização e no cotidiano escolar.
Metodologia	História oral, com entrevistas, observação e análise documental.
Resultados	As concepções de masculinidade das(os) alunas(os) apontam para uma suposta existência de uma natureza distintiva entre os sexos que determina diferentes comportamentos para cada sexo, contribuindo para a demarcação de fronteiras na escola entre o feminino e o masculino.
Conclusão	As categorizações do que é ser homem e do que é ser mulher estão mais presentes, segundo os entrevistados, nos jovens, tendo a escola papel fundamental nesse processo de desconstrução e que a baixa condição social e financeira das(os) sujeitas(os) de pesquisa, bem como a precária situação do sistema de ensino da região, interferiram em seu processo de escolarização.
Ano: 2008	Título/autora(autor): <i>Representações de gênero no cotidiano de professoras/as.</i> GRÖSZ, Dirce Margarete.
Objetivos	Analisar as representações de gênero no cotidiano de professoras(es) que participaram de um curso em 2006 sobre gênero e diversidade na escola e, ainda, como a temática é trabalhada por essas(es) professoras(es) em sala de aula.
Metodologia	Pesquisa de campo por meio do método documental de interpretação e de grupos de discussão.
Resultados	Observou-se que gênero é um tema sobre o qual é preciso dar aula, logo não deve ser tratado como assunto paralelo aos outros conteúdos. As representações de feminilidade e de masculinidade ora são percebidas e questionadas pelas(os) professoras(es), ora são reforçadas por estas(es) segundo um modelo fixo comportamental.
Conclusão	Na prática pedagógica dessas(es) professoras(es), temas como raça/etnia e sexualidade são trabalhados com frequência, exceto gênero, que tem uma presença menor nas

	discussões. A escola aproveita situações corriqueiras para tratar dessas temáticas e, algumas vezes, abordam-nas por meio de palestras e reuniões.
Ano: 2008	Título/autora(autor): <i>Sinais de gênero nas diferentes linguagens que tecem o discurso na escola.</i> MOREIRA, Rita de Cássia Costa.
Objetivos	Analisar os sinais de gênero nas diferentes linguagens que tecem o discurso na escola.
Metodologia	Análise do discurso.
Resultados	Alguns discursos que são veiculados na escola: mulher é frágil e dependente; o homem é a cabeça do casal e protetor. Há diferença de tratamento entre meninas e meninos quanto ao comportamento: dela se espera dedicação e zelo pelas pessoas e pelos objetos, enquanto dele se espera racionalidade e objetividade. Na escola, a sexualidade ainda é um tabu.
Conclusão	É preciso repensar e reelaborar discursos que instalam meninas e meninos em lugares e papéis preconcebidos, o que também acontece na escola.
Ano: 2009	Título/autora(autor): <i>A diversidade entra na escola: histórias de professores/as que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero.</i> ALMEIDA, Neil Franco de.
Objetivos	Compreender e problematizar aspectos da constituição identitária de professoras(es) que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero.
Metodologia	Pesquisa qualitativa sob a perspectiva das teorias <i>queer</i> .
Resultados	A(o) professora(professor) gay, travesti e lésbica, ao exercer a profissão, não desvincula das marcas de sexualidade e de gênero inscritas em seu corpo, mesmo que não as anuncie, deixando flagrar notadamente a diferença, provocando impactos tanto em alunas(os) quanto em professoras(es) e outras(os) agentes da educação.
Conclusão	Apesar de essas(es) sujeitas(os) adotarem, em suas práticas pedagógicas, os princípios necessários ao exercício da docência, isso não amenizou a sua exposição à agressão, direta ou indireta, verbal ou não verbal, de alunas(os) e colegas de profissão em virtude de suas identidades sexuais e de gênero.
Ano: 2009	Título/autora(autor): <i>Educação e gênero: a re-significação da masculinidade.</i> LUZ, Milton Pereira da.
Objetivos	Compreender as relações de gênero e a ressignificação da masculinidade em situação de vulnerabilidade social.
Metodologia	Pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas.
Resultados	Devido às modificações trazidas pelas transformações culturais, econômicas e sociais, as relações de gênero têm sofrido alterações. Nas falas dos entrevistados, demonstra-se que os homens estão mais participantes do mundo privado, antes concebido como espaço próprio feminino. Isso tem proporcionado a eles outro modo de encarar a realidade, possibilitando mudanças sociais.
Conclusão	Esses resultados mostram que a construção de gênero não é apenas um desafio da mulher, mas também um exercício da masculinidade, pois mulheres e homens foram marcadas(os) pelo processo patriarcal.
Ano: 2011	Título/autora(autor): <i>Percepções das identidades sociais de raça/etnia e gênero na escola: vozes de professoras e alunas(os).</i> FERREIRA, Susana Aparecida.
Objetivos	Investigar de que forma as(os) alunas(os) do ensino fundamental são representadas(os) nos materiais de ensino de língua inglesa e se elas(es) se sentem representadas(os) nesses materiais, no que se refere à questão de raça/etnia e de gênero e observar como as docentes entendem e trabalham as identidades sociais e se elas percebem essas mesmas identidades trabalhadas nos materiais de ensino que utilizam.
Metodologia	Pesquisa qualitativa de cunho interpretativista.
Resultados	Percebeu-se que o discurso ainda está longe da prática, ou seja, apesar de as professoras dizerem que percebem a importância da reflexão crítica sobre raça/etnia e gênero em suas salas, elas ainda não conseguem inserir estas discussões no cotidiano escolar, fato que faz com que suas(seus) alunas(os) também não consigam se ver representadas(os) no material de ensino que utilizam nem realizar muitas reflexões sobre esses temas.
Conclusão	A autora aposta na eficácia do ensino crítico para mudar essas questões, aumentando a

	reflexão em sala de aula, auxiliando o empoderamento das(os) alunas(os), dando-lhes voz, tanto na escola, quanto nos outros contextos sociais nos quais atuam.
--	--

Fonte: Organização da autora (2013) a partir de dados obtidos no Banco de Dissertações e Teses da Capes. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: Jan./jun. 2013.

Nesse processo de busca pelos estudos já publicados, percebi que muito tem sido feito sobre a(s) relações/diversidade/identidades de gênero na área das ciências sociais e pouco na área da Linguística Aplicada, como é o caso desta. Do mesmo modo que ocorreu com a pesquisa pelos termos “multiletramentos” e “multiletramentos”, nesta os trabalhos também estão mais concentrados em aulas de língua estrangeira e, de modo mais frequente, no ensino fundamental, tanto inicial quanto de 6º ao 9º ano.

A pesquisa de mestrado de Almeida (2009), que buscou compreender e problematizar aspectos da constituição identitária de professoras(es) gays e travestis, com fundamento nas teorias *queer*, traz que a(o) professora(professor) não desvincula sua identidade de gênero de sua identidade profissional, isto é, essas identidades não se dissociam, fazendo do sujeito ora um, ora outro. O autor (2009) enfatiza, com isso, que, mesmo não se anunciando, essas(es) professoras(es) pesquisadas(os) têm marcas da sexualidade inscritas em si, o que gera impacto tanto em seus(suas) colegas educadoras(es) (como também verificado em Olioni (2004)) quanto nas(os) alunas(os), chegando até a agressividade verbal e não verbal, velada ou direta.

Uma pesquisa mais abrangente do que a minha foi realizada por Marques, Matos e Martello (2010), também no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, com foco mais amplo, buscando, dentro do período de 2000 a 2008, estudos sobre “Mulheres e Poder”, “Feminismo e Política” e “Gênero e Política”, obtendo um total de 385 pesquisas, sendo 74,5% de dissertações e 25,5% de teses. Com esse procedimento, as autoras (2010) constataram, como já se era de esperar, que “A distribuição encontrada destes resultados pelo sexo dos autores é de 9,1% de homens e 90,9% de mulheres. No nível de Doutorado tende a existir uma maior concentração da produção de Teses nas mãos das autoras (93,9%), ainda mais do que no Mestrado (89,9%)” (MARQUES; MATOS; MARTELLO, 2010, p. 3). Afirimo que resultados assim já eram esperados, por serem as mulheres as mais prejudicadas com a desigualdade de gênero. Além desses dados, é interessante perceber que a feminização dos estudos sobre gênero no mestrado tende a continuar no grau de doutoramento e se estender às(aos) orientadoras(es), sendo 65,9% das dissertações e 68,4% das teses orientadas por mulheres. Sobre isso, Marques, Matos e Martello (2010) ressaltam que isso não se dá pelo fato de as pesquisas se concentrarem em torno de poucas(os) orientadoras(es), posto que “[...]”

do universo das 385 produções identificadas, 236 são orientadas por diferentes professores” (MARQUES; MATOS; MARTELLO, 2010, p. 4).

Também com o propósito de refletir a respeito das representações identitárias no cotidiano das(os) professoras(es) e como estas(es) lidam com a temática em sala de aula, Grösz (2008) realizou grupos de discussão em escolas variadas, chegando à conclusão de que esse assunto não é trabalhado de modo conjunto às disciplinas, e sim visto como um conteúdo à parte, sobre o qual é preciso dar aula, fazendo-nos compreender que ele não está atrelado às tramas cotidianas do discurso e das atitudes. A autora (2008) finaliza citando que raça/etnia é um tema tratado em sala quando ocorre algum caso de preconceito e que exija a intervenção do profissional, e que, no entanto, gênero é raramente alvo de tratamento em sala, naturalizando o tema ou banalizando-o. Focalizando mais nos materiais de ensino, Ferreira (2011) também procurou, em sua dissertação de mestrado, verificar como professoras(es) e alunas(os) entendem as identidades sociais e como as veem trabalhadas nos materiais didáticos de língua portuguesa. Como resultado, obteve que discurso e prática ainda não coexistem, ou seja, as(os) professoras(es) não conseguem inserir discussões sobre questões identitárias no cotidiano escolar, muito menos as(os) alunas(os) conseguem se ver representadas(os) no material de ensino, inclusive vários docentes e discentes nem acreditam na existência do sexismo.

A causa disso, muitas vezes, é a naturalização da diferença, de tal modo que já estão internalizados os estereótipos e, portanto, tomados como verdades. É o que indicam alguns resultados da dissertação de Moreira (2008) sobre os sinais de gênero nas diferentes linguagens que tecem o discurso escolar. A autora (2008) considera que ainda há comportamentos ditados pela escola, por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, do que é atitude de menina e do que é de menino, mencionando que as características mais fortemente cobradas são a fragilidade feminina e a proteção masculina. Moreira (2008) finaliza a sua dissertação estimulando que os discursos que instalam esses papéis sociais preconcebidos sejam repensados e reelaborados por todas(os) as(os) agentes educacionais.

Diferente do foco deste estudo está a pesquisa de Luz (2009), que discute a questão de gênero sob a ótica masculina – e não feminina. Em sua dissertação, Luz (2009) postula que a vulnerabilidade social contribui para que os homens de classes sociais mais baixas tenham ainda mais conflitos identitários de gênero e relações problemáticas com as famílias. É o que ele mesmo denomina de uma identidade “sob rasura” (LUZ, 2009, p. 40), ou seja, pelo menor acesso às informações do que as classes sociais mais abastadas financeiramente, esse homem

está em conflito e tentando se encontrar dentro do que é ser homem numa sociedade que está em processo de ressignificação do que é ser mulher.

As concepções de masculinidade também são objeto de estudo de Menezes (2008) em sua dissertação de mestrado, buscando entender como essas concepções interferem no processo de escolarização de alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Fatores como violência doméstica, moradia no campo e alcoolismo dos pais fizeram com que os dez alunos entrevistados na pesquisa não completassem os estudos na idade adequada. Como consequência disso, Menezes (2008) afirma que esses alunos não conseguiram perceber as desigualdades sociais e históricas que subordinam as mulheres aos homens, assentando as concepções de masculinidade dessas(es) sujeitas(os) numa crença de que existe uma essência distinta para mulheres e homens. Exemplos disso são os posicionamentos tomados por esses dez alunos de que as meninas são mais dedicadas aos estudos por características próprias que as fazem mais inteligentes do que os meninos e, ainda, que a estes cabem a rebeldia e o pouco compromisso com as atividades escolares, provavelmente pela exigência e cansaço de trabalhar no campo, o que não era exigido das meninas.

Assim sendo, focar na análise do tratamento da relações/diversidade/identidades de gênero em sala de aula se pauta no entendimento de que, segundo Carrara (2009), é no ambiente escolar que as/os estudantes podem construir suas identidades individuais e de grupo, uma vez que a escola é uma extensão da sociedade, influenciando fortemente as(os) sujeitas(os) que a compõem e as relações que se estabelecem nesse espaço, assim determinando quem tem voz e quem não tem. Em síntese, “A escola é instituição-parte da sociedade e por isso não poderia se isentar dos benefícios ou das mazelas produzidos por essa mesma sociedade” (CARRARA, 2009, p. 32). Assim, se ela influencia e é influenciada pelos modos de pensar e de se relacionar da/na sociedade, merece um trabalho crítico frente à/às relações/diversidade/identidades de gênero. A seguir, apresento o que alguns dos principais documentos norteadores da educação, em nível nacional e estadual, pontuam acerca das diversidades, das identidades e da teoria dos novos letramentos em relação às aulas de língua portuguesa.

1.3 DOCUMENTOS OFICIAIS: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E DE GÊNERO NA ESCOLA

Nesta seção, trago o posicionamento de alguns documentos oficiais necessários à pesquisa: em nível nacional, considero as OCEM (BRASIL, 2006), que é um documento do Ministério da Educação e Cultura que orienta o ensino às séries finais da educação básica, como, também, o PNPM (BRASIL, 2013), documento que visa implementar e garantir políticas públicas voltadas à classe feminina como meio de reparação histórica por algumas desvantagens sociais em relação à classe masculina. Em nível estadual, trago as DCE-LP (PARANÁ, 2008), documento este utilizado em todo o território paranaense como regulamentador dos planos de ensino e de trabalho docente em todos os segmentos escolares e sobre todas as disciplinas e seus conteúdos. A finalidade desta seção, portanto, é apresentar o que esses documentos trazem a respeito da diversidade, dos multiletramentos e das políticas públicas aplicadas socialmente em prol das mulheres, bem como discutir brevemente sobre a possível aplicação pelas escolas da teoria posta neles.

1.3.1 Orientações Curriculares para o Ensino Médio

As OCEM (BRASIL, 2006) destacam, dentre os objetivos a serem alcançados nas aulas de línguas, trabalhar a linguagem junto às novas tecnologias. Em razão disso, indicam que o ensino parta dos novos conceitos de letramentos e hipertexto. O que se tem visto, no entanto, é que alguns documentos norteadores do processo educacional no Brasil, produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura ou pela Secretaria Estadual de Educação, embora sugiram que os docentes respaldem a sua prática docente em teorias como a dos multiletramentos, fazem-no sem oferecer subsídios teóricos nem práticos para isso. Nesse sentido, as(os) professoras(es) precisam, num primeiro momento, de discussões e de reflexões sobre o que vem a ser letramentos, multiletramentos, hipertexto e de como relacionar essas teorias às suas práticas de ensino, para, então, atenderem a esse aspecto preconizado pelas OCEM (BRASIL, 2006) (FERREIRA, 2011; ROJO, 2012).

Vejo que os pressupostos teóricos desse documento compartilham da teoria dos novos letramentos, na medida em que se pensa que um ensino ideal hoje é aquele mais

compatível com as necessidades da sociedade atual, desenvolvendo a consciência social e a mente aberta dos indivíduos para novos conhecimentos, vale dizer, para novos modos de pensar e de ver o mundo. Segundo as OCEM (BRASIL, 2006), o que se deve almejar é que as aulas de línguas formem cidadãos, entendendo cidadão como aquele que compreende qual posição/lugar uma pessoa ocupa na sociedade. Ocorre, contudo, que a cidadania plena não é garantida num ensino que ainda não trabalha, ou ainda aborda de forma ineficiente, as diversidades, como explicita Ferreira (2006) em decorrência de uma pesquisa que realizou com docentes da área de línguas, pesquisa que revelou que 70%, de um total de 46 professoras(es) entrevistadas(os), não tiveram base crítica na graduação para trabalhar com o diverso, com a pluralidade cultural. Esses professores, portanto, reproduzem modelos que aprenderam na graduação e não se sentem preparadas(os) para lidar com a diversidade em sala de aula. É importante, sim, que os documentos oficiais da educação contemplem e indiquem esse tipo de trabalho mais contextualizado, porém é preciso ainda propiciar reflexões às(aos) profissionais da educação, tanto nos cursos de graduação quanto nos de formação continuada, a fim de formá-las(os)/capacitá-las(os) com vistas a notar e a saber trabalhar as questões de desigualdades que ocorrem dentro do âmbito escolar.

Para as OCEM (BRASIL, 2006), assim, o letramento e os multiletramentos aplicados ao ensino contribuiriam na formação da(o) aluna(o) cidadã(o), pois promoveriam a compreensão e a reflexão sobre o lugar que ela(e) ocupa na sociedade, se está incluído ou excluído do processo social e cultural que analisa nos textos ofertados pelos materiais de ensino e pela(o) professora(professor). As OCEM (BRASIL, 2006) definem o ensino baseado nos multiletramentos como aquele que alfabetiza a partir de uma linguagem que se renova diante das suas variadas modalidades (visual, digital, verbal, etc.), conscientizando o produtor dessa linguagem de que há outras formas de produção e de circulação da informação e que os textos requerem outras habilidades de leitura, de interpretação e de comunicação diferentes das tradicionais aprendidas na escola.

Em suas considerações finais, o documento das OCEM (BRASIL, 2006) preconiza que as aulas de línguas tenham, como ponto de partida, temas, como, por exemplo, cidadania, diversidade, igualdade, justiça social e valores, para, só depois, partir para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, audição e oralidade. Entretanto, aposto mais no ensino que pretenda abordar a língua atrelada ao social, por meio do tratamento desses temas a partir dos gêneros textuais e não de modo isolado, uma vez que os gêneros textuais refletem necessidades de comunicação autênticas, permeadas pelas relações de poder. Mesmo assim, considero válidas as tentativas das OCEM (BRASIL, 2006) em apregoar que a sala de aula de

línguas seja mais um espaço para discussões e de formação de cidadãs(cidadãos) do que um ambiente reprodutor de (pre)conceitos. O que falta, realmente, é possibilitar às(aos) professoras(es) uma formação crítica, primeiro com o oferecimento, por parte das universidades, de cursos de aperfeiçoamento profissional na área e, segundo, com o estímulo às(aos) educadoras(es) em participar de cursos de formação continuada por parte dos órgãos maiores que regem o sistema educacional, como o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais da Educação

1.3.2 Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa

Segundo as DCE-LP (PARANÁ, 2008), o processo de ensino-aprendizagem precisa atender as(os) sujeitas(os) de modo igualitário, independentemente de sua condição social e econômica, de seu pertencimento étnico e cultural e de suas possíveis necessidades especiais para aprendizagem, uma vez que uma parte do conhecimento é produto da cultura, a qual poderia ser disponibilizada como conteúdo à(ao) estudante para ser apropriada e usada (PARANÁ, 2008).

Entretanto, esse documento coloca essas questões à parte do conteúdo curricular ao propor que, além de seus conteúdos tradicionais, as disciplinas escolares podem incorporar aqueles decorrentes do movimento das relações de produção e de dominação determinam as relações sociais. Na verdade, como os conteúdos decorrentes do movimento das relações de produção e dominação já fazem parte da vida social, poderiam ser vistos como urgentes e necessários dentro dos conteúdos programáticos e não como relativos à necessidade contextual. Observo, mesmo assim, a proposição de uma diretriz que representa um grande avanço para a educação ao entender e indicar que temas como as diversidades não sejam mais vistos na escola como transversais, o que fazia com que eles nem fossem trabalhados ou o fossem só que de modo artificial. Com essa obrigatoriedade, as diversidades têm que ser abordadas por algumas disciplinas consideradas afins à temática, porém não elenca quais disciplinas seriam, mas, como este direcionamento é realizado nas diretrizes de línguas, entende-se que tal colocação deva se efetivar nessas respectivas aulas.

Essa orientação está em conformidade com a visão de língua adotada pelas DCE-LP (PARANÁ, 2008): a de que ela não é neutra, mas profundamente marcada por questões político-econômicas e ideológicas, resultantes muitas vezes do imperialismo de uma língua.

Desse modo, apresenta como um dos fundamentos teórico-metodológicos da disciplina o respeito à diversidade e que não priorize a manutenção da hegemonia cultural, que contemple desde as relações de formação estrutural da língua quanto as suas relações com a cultura, o sujeito e as identidades, trabalhando percepções de mundo e modos de atribuir sentidos (PARANÁ, 2008). A partir disso, entendo que a sala de aula se configura como um espaço de possibilidades de conhecer, expressar e transformar modos de entender o mundo e de construir significados. Logo, espera-se da sala de aula a diminuição dos preconceitos, desvelando as relações de poder que compõem o discurso, pois, quando há um esforço para entender o que foi pensado e por que foi pensado no passado, dá-se nova vida às palavras e se cria um novo presente (NYE, 1995).

1.3.3 Plano Nacional de Políticas para as Mulheres

A primeira Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República foi criada em 1º de janeiro de 2003, no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com *status* de ministério para formulação, coordenação e articulação de políticas que promovessem a igualdade entre mulheres e homens, a partir da realização da I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (I CNPM), em julho de 2004. Essa conferência mobilizou, por todo o Brasil, aproximadamente 120 mil mulheres e que participaram, diretamente, dos debates e da produção do I PNPM, o qual foi produzido com base no estabelecimento de algumas áreas estratégicas, a saber: (i) igualdade e respeito à diversidade, em que a promoção da igualdade implica o respeito à diversidade cultural, étnico-racial, inserção social, situação econômica e regional; (ii) equidade – ou seja, garantir a igualdade de oportunidades; (iii) autonomia das mulheres, com poder de decisão sobre suas vidas e seus corpos; (iv) laicidade do Estado, em que as políticas públicas são implementadas independentemente de princípios religiosos; (v) universalidade das políticas, promovendo o acesso aos direitos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais para todas as mulheres; (vi) justiça social, com a redistribuição dos recursos e das riquezas produzidas pela sociedade; (vii) transparência dos atos públicos e controle social, transparência que assegura que a participação das mulheres nas políticas públicas é garantida pelo Estado brasileiro (BRASIL, 2013).

Em 2008 foi elaborado o II PNPM e isso ocorreu a partir da II Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, realizada em agosto de 2007, evento que obteve participação maciça do público, envolvendo diretamente cerca de 200 mil mulheres de todo o país. O I e o II PNPM, no decorrer dos últimos anos, foram atualizados, reafirmando os pressupostos e os princípios de sua primeira e segunda edições, sendo relançados como III PNPM no ano de 2013. Nessa última atualização, foi ampliado o campo de atuação do governo, incluindo seis novas áreas estratégicas, que são: (i) participação das mulheres nos espaços de poder e decisão; (ii) desenvolvimento sustentável no meio rural e urbano, inclusão social, soberania e segurança alimentar; (iii) direito a terra, a moradia digna e a infraestrutura social; (iv) cultura, comunicação e mídia não discriminatórias; (v) enfrentamento ao racismo, ao sexismo e à lesbofobia e, por fim, (vi) enfrentamento às desigualdades geracionais que atingem as mulheres, com especial atenção às jovens e às idosas (BRASIL, 2013).

Como avaliação do desenvolvimento e eficácia do PNPM (BRASIL, 2013), a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres divulgou que já se obtiveram vários avanços: (i) obteve maior inserção da temática de gênero no processo de elaboração de planejamento do governo; (ii) a criação de organismos governamentais para gerenciamento das políticas para as mulheres; (iii) a promulgação da Lei Federal nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha); e (iv) a criação da Comissão Tripartite para a Revisão da Legislação Punitiva contra o Aborto, destacando também as suas insuficiências que, com o PNPM (BRASIL, 2013), estão sendo superadas (que são a não existência de organismos de políticas para as mulheres em inúmeros governos estaduais e municipais, o baixo orçamento para as políticas para as mulheres e a ausência de compartilhamento das tarefas domésticas), conforme BRASIL (2013).

Para monitorar e garantir o cumprimento do plano, são ativados 22 órgãos da administração pública federal, além de representantes de mecanismos governamentais estaduais e municipais de políticas para as mulheres, do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) e de organismos internacionais como convidados permanentes. Enfim, para cada área estratégica definida no PNPM (BRASIL, 2013) delimita-se o órgão responsável pela sua execução, as metas e o prazo a cumprir e as parcerias estabelecidas para concretizar os objetivos daquele setor. Essas áreas estratégicas são divididas em dez eixos. O primeiro deles é o da autonomia econômica e igualdade no mundo do trabalho, com inclusão social, pois se entende que é no espaço social do trabalho que as discriminações e as desigualdades são ainda mais evidentes. Para comprovar isso, o PNPM (BRASIL, 2013) traz o dado de que a taxa de desemprego masculina em 2006 foi de 6,4%, enquanto a feminina atingiu 11%, o

que representa um contingente de quase 1,2 milhão de mulheres desempregadas a mais que homens no Brasil.

O segundo eixo é o de educação inclusiva, não sexista, não racista, não homofóbica e não lesbofóbica, em que se apregoa que o respeito à diversidade também se aprende na escola. No terceiro eixo se discute acerca dos direitos sexuais e reprodutivos da mulher, oferecendo melhoria no atendimento obstétrico, esclarecimentos sobre o aborto e o combate à violência doméstica e sexual. Já o quarto eixo se foca no enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres, posto que a violência humana atinge homens e mulheres de maneira distinta, já que, “[...] enquanto os homens tendem a ser vítimas de uma violência predominantemente praticada no espaço público, as mulheres sofrem cotidianamente com um fenômeno que se manifesta dentro de seus próprios lares, na grande parte das vezes praticado por seus maridos e companheiros” (BRASIL, 2013, p. 92). O quinto eixo diz respeito à participação das mulheres nos espaços de poder e decisão, já que, segundo Marques, Matos e Martello (2010), ao longo de 73 anos, compreendendo de 1936 a 2009, a representação feminina na Câmara dos Deputados, por exemplo, passou de 1% para 9%. O sexto eixo é o do desenvolvimento sustentável no meio rural, na cidade e na floresta, com garantia de justiça ambiental, soberania e segurança alimentar, sempre na perspectiva de se garantir visibilidade e reconhecimento à contribuição das mulheres em todos esses espaços. O sétimo item tem como meta promover o direito das mulheres à vida com qualidade na cidade e no campo, respeitando suas especificidades. O oitavo eixo contempla a cultura, a comunicação e mídias igualitárias, democráticas e não discriminatórias a fim de possibilitar a construção de uma cultura não reprodutora de estereótipos de gênero, propagando, sim, a contribuição cultural das mulheres na sociedade brasileira. Quanto a esses estereótipos, eles estão muito presentes em salas de aula, como já constatado por várias autoras (LOURO, 2008; AUAD, 2006; FERREIRA, 2011), e passíveis de diminuição quando se trabalha criticamente com a questão. Para tanto, é preciso, primeiramente, o esclarecimento por parte da(o) professora(professor), a(o) qual estimulará suas(seus) alunas(os) a perceberem discursos e práticas discriminatórias veladas e perpetuadas há tempos, como é apontado por Lakoff (2012) ao asseverar que, se uma menina fala de modo rude como um menino, ela provavelmente será motivo de gozação de seus colegas de sala. A gozação, nesse caso, funciona como um artifício, muitas vezes utilizado de modo inconsciente de manter a pessoa dentro de um padrão, de mantê-la em seu lugar (LAKOFF, 2012).

No nono eixo, nele se debate a necessidade de enfrentar o racismo, o sexismo e a lesbofobia atualmente e, finalmente, o décimo eixo remete ao enfrentamento das

desigualdades geracionais que atingem as mulheres, com especial atenção às jovens e às idosas, visando garantir a autonomia das mulheres jovens e das idosas, considerando as suas especificidades e diversidades. Acredito que este plano vem, sim, colaborar para a reparação de várias injustiças cometidas por séculos contra a mulher, oferecendo a elas proteção dos seus direitos, incitando a equidade em relação às mesmas oportunidades e valores que são dados ao homem, tanto em sua vida profissional quanto na pessoal, pois colabora para pensar sobre o processo social, cultural e histórico que deram origem à marginalização de alguns grupos, de modo a contribuir para a extinção de práticas que desvalorizam e excluem algumas raças/etnias, gêneros, classes sociais, etc., como decorrência de convenções sócio-históricas.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, descrevo como a pesquisa foi desenvolvida, fazendo um levantamento dos métodos e dos instrumentos que mais se aproximam das necessidades deste estudo e melhor respondem aos objetivos e às perguntas de pesquisa. Primeiramente, são tecidas algumas considerações acerca da orientação metodológica pautada nas pesquisas qualitativa e quantitativa. Em seguida, apresento o método de pesquisa escolhido: o estudo de caso do tipo etnográfico na educação, para, num terceiro momento, discorrer sobre os instrumentos de geração de dados empregados – questionário semiaberto, entrevista semiestruturada, diário de campo e produção textual das(os) discentes. Por fim, discuto sobre a perspectiva teórica de análise dos dados – a ACD –, bem como descrevo as(os) sujeitas(os) de pesquisa.

2.1 A PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA

Moita Lopes (1996) situa a Linguística Aplicada (doravante LA) como localizada numa área de pesquisa interdisciplinar e centrada na resolução de problemas referentes ao uso da linguagem. Frisa, no entanto, que isso não se limita a salas de aula, podendo se estender aos mais diversos contextos institucionais. Para alguém investigar a linguagem em uso é necessário que tome a língua como prática social, objeto de interação entre as(os) sujeitas(os) e destes com o mundo, posto que a LA reflete sobre “[...] as relações entre a ação humana e os processos de uso da linguagem [...] em um determinado contexto e os problemas da prática de uso da linguagem com que se defrontam” (MOITA LOPES, 1996, p. 4).

Com isso, Damianovic (2005) postula que se buscam, nas pesquisas em LA, respostas teóricas que tragam contribuições sociais aos seus participantes, pois estes, nas pesquisas, são vistos como pertencentes a um contexto social cujas identidades são construídas dentro dos diferentes discursos que circulam nesse contexto. No caso desta dissertação, considero que analisar o uso que as(os) alunas(os) fazem da linguagem pode me revelar como ela funciona para manter ou transformar as relações desiguais e de poder acerca da(s) relações/diversidade/identidades de gênero primeiramente no contexto escolar, prevendo a sua também modificação, posteriormente, na interação social externa à sala de aula. Dessa

forma, pensar como “[...] o poder e a ideologia estão inscritos no discurso, pode-se chegar à conscientização crítica do discurso que se preocupa com a maneira como a língua reflete e constrói a desigualdade social” (DAMIANOVIC, 2005, p. 188).

A autora, na referida obra, ressalta que a LA passou a focar-se em discussões sobre os estudos críticos nos últimos anos da década de 1990, percebendo que o estudo da língua tem-se se tornado “[...] sensível às preocupações sociais, culturais e políticas” (DAMIANOVIC, 2005, p. 191). Pennycook (1998) aponta que, quando o sujeito se percebe fazendo parte de um conjunto de relações de poder, ele entende a base ideológica e política dos conhecimentos que produz, vinculados a interesses sociais distintos. Assim, portanto, utilizo-me dos pressupostos teóricos da LA neste estudo, assim como são discutidos por Damianovic (2005), por tentar evitar uma aprendizagem mais próxima da acomodação do que com possibilidades de mudanças sociais. Na seção seguinte, aponto e discuto brevemente sobre os tipos de pesquisa adotados neste estudo.

2.2 AS PESQUISAS DE CAMPO QUALITATIVA E QUANTITATIVA

A educação tem sido, continuamente, objeto de pesquisa sistemática. Nessa esfera, a pesquisa ganha a denominação de pesquisa social e que pode ser construída com base em dois paradigmas: quantitativo, paradigma que deriva do positivismo comtiano e usa dados provenientes de várias práticas de contagem numérica; e qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como interpretativismo, que busca a interpretação dos significados culturais (BORTONI-RICARDO, 2008). Embora o foco deste estudo seja a pesquisa qualitativa, isso porque se volta mais à análise subjetiva e conceitual dos dados, fiz uso também de dados quantitativos, pois proporcionam melhor visualização de algumas informações em forma de gráficos, visualização que utilizo para dar um significado qualitativo (LÜDKE, 2001).

A pesquisa qualitativa funciona como um termo guarda-chuva, conforme Watson Gegeo (2010), tendo em vista que abrange variados tipos de abordagens e de técnicas de pesquisa, como, por exemplo, a etnografia, o estudo de caso, a análise de conteúdo, a hermenêutica, entre outros. Ela parte de uma análise dos dados com base na formulação de conceitos, princípios e significados e não dados estatísticos, já que sua finalidade não é apenas realizar uma descrição dos dados obtidos, mas relatar o desenvolvimento de caráter

interpretativo referente a eles (MARCONI; LAKATOS, 2011). Seria equivalente a dizer que a pesquisa qualitativa “[...] preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 269), fornecendo análise detalhada sobre hábitos, atitudes e tendências de comportamento. Esse aprofundamento é permitido neste tipo de pesquisa porque nela se exige que o pesquisador entre em contato direto e prolongado com o indivíduo, grupo humano, ambiente ou situação sob investigação (MARCONI; LAKATOS, 2011). Em virtude disso, a pesquisa qualitativa procura entender e interpretar os fenômenos sociais inseridos em um contexto. No caso deste estudo, trata-se do contexto de sala de aula, em que é possível levar em conta também as impressões subjetivas do pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008). Ela, a pesquisa qualitativa, pode ser rica em dados descritivos e é aberta, portanto, é flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (LÜDKE; ANDRÉ, 1995).

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), um dos objetivos primordiais da pesquisa qualitativa em educação é o desvelamento de processos que se tornam invisíveis para as(os) sujeitas(os) que deles participam, pelo fato de que “Os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou [...] têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49). Assim, seria tarefa da pesquisa com abordagem qualitativa escolar construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula (BORTONI-RICARDO, 2008).

Segue-se, portanto, que, para refletir sobre a(s) relações/diversidade/identidades de gênero em sala de aula, faço uso da pesquisa qualitativa ao analisar textos e discursos, desvelando os usos da linguagem com o intuito de devolver, à sociedade em estudo, resultados que contribuam para um ensino plural, sem desigualdades, bem como faço uso da pesquisa quantitativa ao representar alguns dados mensuráveis estatisticamente, para isso recorrendo a gráficos e a tabelas. Consoante a esse tipo de pesquisa, esta é a perspectiva metodológica adotada no estudo, cuja definição e importância vêm detalhados a seguir.

2.3 PERSPECTIVA METODOLÓGICA: ESTUDO DE CASO

O estudo de caso se refere ao “[...] levantamento com mais profundidade de determinado caso ou grupo humano sob todos os seus aspectos” (MARCONI; LAKATOS,

2011, p. 274). Esse tipo de levantamento de dados e de informações recebe esta nomenclatura por ser limitado, ou seja, por restringir-se a um único caso, não podendo, então, ser generalizado, ou, pelo menos, não podendo ser generalizado sem uma série de precauções sobre circunstâncias específicas.

Uma especificidade do estudo de caso é sempre considerar o contexto em que o objeto de estudo se situa a fim de que sua apreensão seja mais completa, pois “[...] para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem” (LÜDKE; ANDRÉ, 2008, p. 19). Além disso, é preciso reunir o maior número de informações detalhadas, visando apreender uma determinada situação e descrever a complexidade de um fato (MARCONI; LAKATOS, 2011), o que foi alcançado, neste estudo, por meio de uma variedade de fontes de informação, como entrevista, questionário e diário de campo.

Dentre os critérios que me levaram a optar por essa perspectiva de estudo e que estão em consonância com o que apregoa André (2010) como requisitos para realizar um estudo de caso, um deles é ter como contexto de pesquisa uma determinada realidade e na qual um pequeno grupo será o sujeito de pesquisa. Isso significa dizer que os dados gerados para esta dissertação são coerentes ao contexto e ao sujeito em estudo, podendo ou não corresponder a outras realidades. O estudo de caso é vantajoso no sentido de fornecer uma visão profunda de uma unidade social delimitável e, então, retratar situações do dia a dia sem prejuízo de sua dinâmica natural. Não se trata de partir de um esquema fechado que impeça novas interpretações, mas, sim, numa dada realidade unitária, procurar interpretações que nos levem a descobrir novas significações, a estabelecer novas relações e a ampliar experiências especialmente para elaborar pesquisas futuras e propiciar o avanço do conhecimento na área de conhecimento abrangida (ANDRÉ, 2010).

Como a intenção era não permanecer por longos espaços de tempo em sala de aula, foi feita a escolha pelo estudo de caso do tipo etnográfico na educação, atividade em que se garante a confiabilidade da pesquisa por meio de requisitos básicos, como, por exemplo, com a utilização de instrumentos de geração de dados diversos. Enfim, realizo a pesquisa na sala de aula para gerar dados a partir de uma prática pedagógica envolvendo a execução de um vídeo que trata da temática da(s) relações/diversidade/identidades de gênero. A sala de aula em questão é de língua portuguesa e de duas turmas do ensino médio, uma de primeiro e outra de terceiro ano, cuja professora é a própria pesquisadora deste estudo. Ressalto que não se trata de um estudo do tipo pesquisa(ação) porque não há, aqui, o objetivo de refletir e de

mudar a própria prática, mas, sim, de verificar como as(os) alunas(os) entendem a questão da(s) relações/diversidade/identidades de gênero e recebem o trabalho proposto pela pesquisadora em sala de aula a partir de uma determinada prática pedagógica (THIOLLENT, 2011). Mesmo não tendo como objetivo, observei que a minha prática sofreu transformações, uma vez que realizei uma intervenção em pesquisa e foi perceptível que, conforme as reações e percepções das(os) alunas(os) acerca da SD e do tema em si, eu revi algumas práticas minhas. Na seção seguinte discorro um pouco mais a respeito do estudo de caso do tipo etnográfico na educação.

2.4 PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICA

Para melhor compreender e analisar os dados dentro do estudo de caso proposto, é vital incorporar alguns elementos da pesquisa do tipo etnográfica, que são: refletir sobre o sujeito e o objeto de análise em seu contexto e a aplicação de técnicas de geração de informações variadas.

Conforme André (2010), o estudo de caso etnográfico ganhou popularidade há poucos anos na literatura educacional de línguas (WATSON-GEGEO, 2010) e, para que seja reconhecida a abordagem etnográfica nesta perspectiva metodológica, é necessário preencher alguns requisitos da etnografia aplicados à educação, como traçar uma unidade de análise em específico, uma pessoa ou um grupo a ser estudado, usar instrumentos variados de geração de dados e se inserir no contexto de pesquisa, estando atento às suas inter-relações como um todo. André (2010) teoriza que o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura de um grupo social, analisando suas crenças, hábitos, valores, etc., já o da etnografia aplicada à educação é ver esses mesmos elementos culturais no processo educacional e, por essa diferenciação de enfoque, assegura que certos requisitos da etnografia não necessitam ser cumpridos pelas(os) pesquisadoras(es) das questões educacionais, como, por exemplo, a longa permanência da(o) investigadora(investigador) em campo. Assim, o que me proponho a fazer é uma pesquisa do tipo etnográfica na educação e não etnografia propriamente dita.

Quando, portanto, se fala em realizar um estudo de caso do tipo etnográfico em sala de aula, o que se está referindo é uma “[...] pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso dos métodos desenvolvidos na tradição etnográfica” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42). Com esse tipo de pesquisa procura-se estudar “[...] pessoas em grupos organizados,

duradouros, [...] chamados de comunidades ou sociedades” (ANGROSINO, 2009, p. 16), como, ainda, estudar seu modo de vida, cultura, por meio de um exame dos comportamentos, dos costumes e das crenças aprendidos e compartilhados no grupo.

Watson-Gegeo (2010) afirma que, como a pesquisa etnográfica se pauta, especialmente, no estudo de aspectos culturais de grupos definidos, a sua contribuição em pesquisas que objetivam refletir sobre tais aspectos no ensino e na aprendizagem de línguas é inquestionável, pois viabiliza o contato direto e contínuo com a realidade e com os significados nela construídos, bem como permite a análise do contexto escolar institucional juntamente com as pressões sociais que alunas(os) e professoras(es) sofrem e que afetam as inovações educacionais de forma inesperada por aqueles que as desenvolveram. Em suma, nesta pesquisa utilizo alguns aspectos da pesquisa do tipo etnográfica que contribuem para o melhor entendimento a respeito da recepção das(os) alunas(os) da aplicação de uma SD em sala de aula, como, por exemplo, o contato com as(os) participantes em seu ambiente de estudos, o envolvimento com o grupo estudado e com sua realidade, bem como a utilização de diversos instrumentos de geração de dados que colaboram no sentido de conceder aos dados mais confiabilidade e veracidade.

2.5 INTERVENÇÃO EM PESQUISA

A intervenção em pesquisa é uma condição do próprio conhecimento, porque a pesquisa apresenta um caráter desarticulador das práticas e dos discursos instituídos, substituindo-se a antiga ideia de “saber” para transformar por “transformar para saber”. A relação pesquisadora(pesquisador)/sujeito é dinâmica, isto é, orienta os caminhos da pesquisa porque se trata de uma produção do grupo envolvido, atuantes nas situações e nas concepções em forma de troca, de abertura a outros pontos de vista e à resolução de problemas (COIMBRA, 1995, apud ROCHA; AGUIAR, 2003).

Essa intervenção se dá pelo fato de que, como pesquisadora, interfiro em uma realidade e sob um conhecimento, até então, trazido pelas(os) alunas(os) como bagagem sociocognitiva adquirida em casa, na escola, com amigos, familiares, professores, etc. A finalidade não é uma mudança imediata da ação instituída, mas, sim, uma transformação que é consequência da produção de uma outra relação que as(os) estudantes passarão a estabelecer entre conhecimento e prática, teoria e realidade. Afinal, a pesquisa intervencionista procura

interrogar os múltiplos sentidos cristalizados visando desnaturalizá-los, inclusive os carregados pela própria pesquisadora, à medida que também é afetada durante o pesquisar, modificando práticas, adequando métodos e técnicas de pesquisa, bem como lidando com informações não esperadas nem apontadas no roteiro de estudo. A intervenção em pesquisa tem como alvo “[...] a rede de poder e o jogo de interesses que se fazem presentes no campo da investigação, colocando em análise os efeitos das práticas no cotidiano institucional, desconstruindo territórios e facultando a criação de novas práticas” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 71).

Com base nisso é que utilizo um vídeo como parte da obtenção do *corpus* de análise deste estudo, que é o intitulado *The Impossible Dream*³. Esse vídeo permite análise de questões sociais por meio de áudio, imagens, cores, etc., lidando, ao mesmo tempo, com elementos culturais e tecnológicos para a compreensão e a produção textual. Esse vídeo, produzido pelas Organizações das Nações Unidas (ONU) e por Dagmar Doubkova de Kratkty Films, da Tchecoslováquia, no ano de 1983, emite uma visão ao mesmo tempo irônica e “cômica” para uma realidade de muitas mulheres de praticamente todo o mundo: a carga de trabalho dupla de ter um emprego e de ser uma dona de casa. O título do vídeo continua em inglês e não houve tradução para o português porque não há voz no vídeo, o que possibilitou a sua utilização direta na disciplina de língua portuguesa.

Nele se retrata o cotidiano de uma família de classe média baixa com duas crianças em idade escolar e um bebê, família cujos pais (pai e mãe) trabalham fora de casa. Mesmo também trabalhando fora de casa, ao longo do vídeo a mulher é colocada em posição inferior ao homem, tanto em casa com a sobrecarga de funções, quanto no trabalho, ao ganhar menos do que o homem. A escolha desse filme se deu por dois motivos em especial: primeiro, por tratar da questão da(s) relações/diversidade/identidades de gênero claramente e de modo atual (mesmo estando datado de 1983), e, segundo, por sua qualidade, posto que ganhou inúmeros prêmios, como, por exemplo, da *Gala Internacional Film Festival*, *American Film Festival Finalista* e *Sétimo Festival Internacional de Cinema*, ressaltando que o vídeo ainda atualmente é utilizado pela AWFC (A World For Children) em sensibilizações pelo mundo.

O encaminhamento do trabalho com o vídeo, sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos e da(s) relações/diversidade/identidades de gênero, é realizado em forma de SD, ou seja, “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97),

³ O sonho impossível.

perfazendo, aproximadamente, o total de 30 horas/aula nas duas turmas. Não vou, no entanto, ater-me a explicar a funcionalidade ou não da SD como método de ensino, pois o que me interessa, em primeiro plano, são os dados gerados a partir do trabalho aplicado nesse formato, quer dizer, é discutir o tema e não o método. Saliento que, embora faça uso da proposta de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), fiz uma adaptação: não me foquei na estrutura e elaboração do gênero em si, ainda que este tenha sido trabalhado e produzido, mas, sim, na temática, na recepção e no entendimento das(os) alunas(os) do tema da(s) relações/diversidade/identidades de gênero.

Ao final da SD, as(os) alunas(os) produziram um relato de experiências, contando as suas visões e percepções acerca do tema após participar de minha pesquisa, relato este que cumpre duas funções: a de encerrar a aplicação da SD com uma produção de texto, tal como preveem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e, sobretudo, oferecer mais um instrumento de análise de dados, tendo em vista que as(os) estudantes podem revelar, na escrita, informações que não quiseram expor na oralidade.

2.6 CONTEXTO E SUJEITA(O) DE PESQUISA

A fase de geração de dados desta pesquisa se deu nos meses de março e abril do ano de 2013. Ela aconteceu em uma escola particular de uma cidade de pequeno porte localizada no Oeste do Paraná, localidade escolhida por ser uma cidade interiorana, com poucos registros de estudos realizados na área a que se propõe esta pesquisa e, também, por ser o local onde eu leciono. Essa cidade tem na agricultura e na avicultura a sua base econômica e possui, aproximadamente, quinze mil habitantes (IBGE, 2010).

Esse colégio foi implantado na cidade no ano de 2003 e, no momento da pesquisa, contava com 200 alunas(os), residentes no município ou na região e vindas(os) de famílias pertencentes às classes média e alta. Essas famílias, em sua maioria, residem no município há mais de dez anos e possuem casas próprias com localização em diversos bairros ou em diversas comunidades, em locais servidos por boa infraestrutura (energia elétrica, água tratada, sanitários, esgoto público, coleta de lixo, internet, etc.).

As(os) sujeitas(os) de pesquisa são dez estudantes de cada turma, sendo, desses dez, cinco meninos e cinco meninas, totalizando 20 participantes, 10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. No geral, o primeiro ano possui 23 alunas(os) e o terceiro 15. Escolhi as

turmas do primeiro e do terceiro anos por duas razões: primeira, por ser nessas turmas que eu leciono e, ainda, por já se encontrarem em uma fase estudantil que exige maior maturidade, uma vez que estão próximas(os) de terminar o ensino básico e adentrar em uma universidade. Os dados gerados contemplaram desde a reflexão sobre o entendimento das(os) alunas(os) acerca da(s) relações/diversidade/identidades de gênero, até a recepção, por parte delas(es), de uma SD sobre a temática em questão produzida e aplicada por mim, professora/pesquisadora, em sala de aula. Todo o trabalho de aplicação da SD em sala durou 30 horas/aula em ambas as turmas, não incluindo, nesse total, o tempo gasto para realizar as entrevistas, que tiveram que ser feitas fora do horário de aula devido a uma exigência da escola. Na sequência (Tabela 2), apresento alguns dados essenciais para o acompanhamento das discussões no capítulo de análise dos dados, informações essas por mim buscadas e analisadas por entender que elas moldam o discurso de cada sujeito de pesquisa:

Tabela 2 – Dados das(os) alunas(os)

Alunas(os) – Pseudônimos	1º ano		Alunas(os) – Pseudônimos	3º ano	
	Idade e se estudou sempre em escola particular	Mora com quem		Idade e se estudou sempre em escola particular	Mora com quem
	Meninos	Meninos		Meninos	Meninos
Marlon	14 – não	Pai e mãe	Rodrigo	16 – não	Pai e mãe
Firmino	14 – não	Pai e mãe	Willian	16 – não	Pai e mãe
Guilherme	14 – sim	Pai e mãe	Cauã	17 – não	Pai e mãe
Enzo	14 – não	Mãe	Gabriel	16 – sim	Pai e mãe
Antônio	14 – não	Pai e mãe	Félix	16 – não	Pai e mãe
	Meninas	Meninas		Meninas	Meninas
Isabeli	14 – sim	Pai e mãe	Joana	16 – não	Pai e mãe
Carla	14 – sim	Pai e mãe	Juliana	16 – não	Pai e mãe
Nazaré	15 – não	Pai e mãe	Luísa	17 – não	Pai e mãe
Valentina	14 – sim	Pai e mãe	Rosária	16 – sim	Mãe
Bianca	14 – não	Pai e mãe	Maria Paula	16 – não	Mãe

Fonte: Organização da autora (2013).

A partir das informações dispostas na tabela 2, pude analisar que os discursos de algumas(alguns) estudantes apresentam maior criticidade frente ao papel da mulher na sociedade contemporânea devido ao fato de terem experienciado situações de machismo contra as suas mães e contra elas mesmas, como aconteceu com as alunas Rosária e Maria Paula. A primeira contou à turma que não recebia do pai atenção e carinho, mas sim apenas ajuda financeira. Para ela, vivenciar a separação dos pais e ver a sua mãe, que não trabalhava fora de casa, ser tratada como empregada doméstica pelo marido a fez refletir sobre a condição

feminina de modo mais crítico. Já Maria Paula relatou que a sua mãe sofreu preconceito a ponto de encontrar dificuldades para alugar uma casa depois da separação conjugal pelo fato de ser separada. O aluno Enzo, que também mora somente com a mãe, não demonstrou tanta criticidade quanto Rosária e Maria Paula, isso talvez tenha acontecido porque o caso de sua mãe não foi de separação, mas de falecimento do seu pai. Portanto, não vivenciou a mesma situação que as suas colegas, porém relatou durante a entrevista que se sente “obrigado” a dividir os afazeres domésticos com a mãe, já que ela não tem outra pessoa para ajudá-la. Esses discursos serão mais bem explorados nas seções seguintes.

2.7 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A fim de explicitar as etapas do trabalho desenvolvido em sala com as(os) estudantes, a seguir apresento, primeiramente, o passo a passo da aplicação da SD com as turmas. Após, para validar os dados a serem gerados nesta pesquisa, trago os instrumentos utilizados: questionário semiaberto, que serviu para identificar alguns dados quantitativos das(os) sujeitas(os) de pesquisa, como, por exemplo, a sua idade; diário de campo, instrumento que me acompanhou durante todo o processo da pesquisa para registros de comentários não contemplados pelos outros instrumentos; e entrevista semiestruturada, com questões para gerar informações a respeito da recepção da SD. Após, discuto, de modo mais aprofundado, o que são e como se aplicam esses instrumentos e, também, sobre a ACD, teoria na qual me pautei para analisar os dados obtidos.

2.7.1 Passo a passo da aplicação da Sequência Didática

Para trabalhar a temática proposta nesta pesquisa dentro da abordagem teórica dos novos letramentos, desenvolvi uma SD direcionada à reflexão sobre a(s) relações/diversidade/identidades de gênero, tentando possibilitar às(aos) alunas(os) pensar comportamentos e visões ainda existentes em nossa sociedade que excluem e inferiorizam a mulher de certos papéis, lugares, funções e atitudes. Parto da ideia de que o ideal em sala de aula não é a tolerância, mas, sim, que as diferenças sejam levadas e discutidas de modo a

questionar as desigualdades e, conseqüentemente, desconstruí-las. O trabalho sistematizado com o gênero textual proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) exige da(o) professora(professor) contínua reflexão sobre o ensino da língua, desde a escolha do conteúdo, das atividades, do gênero, até a produção e refacção textual, de modo tal que propicie à(ao) aluna(o) a apropriação do texto enquanto uso real da língua. Assim, para melhor entendimento, a seguir apresento a tabela 3, a qual demonstra as fases do desenvolvimento da SD em sala de aula:

Tabela 3 – Módulos de desenvolvimento da SD

Etapas/Módulos	Datas	Quantidade de aulas
Apresentação da situação: da pesquisa em si e da temática a ser discutida.	05/03 e 07/03	4 horas/aula
Exposição de um percurso histórico de depreciação feminina, seguida de discussões em grupos.	12/03 e 14/03	4 horas/aula
Distribuição de gêneros textuais variados e discussões em grupo, seguidas de apresentações para a turma.	19/03, 21/03 e 26/03	6 horas/aula
Execução do vídeo.	28/03	2 horas/aula
Estrutura do gênero textual a ser produzido.	02/04	2 horas/aula
Produção textual do gênero relato de experiências.	04/04 e 09/04	4 horas/aula
Revisão de aspectos pouco assimilados sobre o gênero textual produzido e, também, de regras gramaticais.	11/04 e 16/04	4 horas/aula
Refacção textual.	18/04	2 horas/aula
Circulação do gênero no mural da escola.	23/04/04	2 horas/aula

Fonte: Sistematização da autora (2013).

De acordo com a metodologia da SD, apresentei, primeiramente, a situação de comunicação, explicitando os objetivos e a importância da pesquisa, bem como da participação das(os) alunas(os), da temática a ser discutida e do gênero textual a ser produzido. Em seguida, fiz uma explanação acerca do percurso histórico de depreciação feminina, retomando o que a mulher podia e não podia fazer há alguns séculos, o que a ciência dizia sobre a sua capacidade intelectual e sua predestinação ao casamento e à procriação. Esse levantamento histórico culmina na contemporaneidade, destacando os avanços conseguidos e o que ainda precisa ser alcançado em termos de igualdade mulher/homem socialmente.

A partir disso, disponibilizei às(aos) alunas(os) textos de variados gêneros textuais para que, em duplas, lessem, discutissem e apresentassem oralmente o conteúdo do texto, suas opiniões sobre ele e sobre o tema, enfim, posicionamentos frente ao texto e ao assunto, mediados por mim – professora/pesquisadora através de um roteiro de questões. Esses gêneros eram um depoimento feminino sobre agressão verbal sofrida; uma notícia, na qual era denunciado um caso de abuso sexual sofrido por meninas adolescentes; um relato de prática machista; três propagandas calcadas sobre o uso da imagem da mulher para vender produtos de limpeza e bebida alcoólica; um relato de experiência sobre a existência do machismo na atualidade; um vídeo de um programa matutino da televisão aberta, especificamente apresentado e direcionado ao público feminino; e, por fim, uma música, cuja temática ridiculariza a mulher.

Num terceiro momento, passei o vídeo *The impossible dream*, sobre o qual não suscitei discussões em sala para não direcionar a opinião das(os) alunas(os) a um ponto ou a outro, deixando-as(os) refletir sozinhas(os) ou com as(os) colegas a respeito dele. No decorrer da aplicação da SD, fui inserindo explicações sobre a estrutura de cada gênero textual recebido e como cada um colaborava para a difusão de preconceitos. Essa explicação referente à estrutura do gênero foi intensificada em relação ao relato de experiências, posto que solicitei às(aos) alunas(os) que produzissem um para contar como foi realizado o trabalho que fiz com elas(es), suas percepções acerca dele e, também, relatar outras situações marcantes que envolvessem a(s) relações/diversidade/identidades de gênero em suas vidas. Esses textos produzidos foram submetidos à análise de dados com a finalidade de levantar algum ponto ainda não colocado pelas(os) alunas(os) em sala oralmente por qualquer motivo. Para estar de acordo com a sistematização da SD, esse relato passou por uma correção, verificando a compreensão do gênero e possíveis inadequações gramaticais para revisar o que não foi bem assimilado pelas turmas, para, só então, procederem à refação textual. Nessa correção, percebi que as(os) minhas(meus) sujeitas(os) de pesquisa manifestaram maior necessidade de argumentar sobre como se sentiam frente às imposições do que é ser menina e do que é ser menino do que o desejo de relatar o que vivenciaram naquelas semanas nas quais apliquei a SD. Por isso, o gênero textual produzido não correspondeu ao que solicitei em sala, o “relato de experiências”, mas, sim, a um comentário crítico. Diante disso, a refação textual se concentrou na revisão de alguns aspectos gramaticais e passo, de agora em diante, a me referir ao gênero produzido pelas(os) estudantes como comentário crítico.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), refazer um texto é uma condição indispensável para a(o) estudante repensar suas ideias, suas escolhas e para favorecer o

desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. No caso desta pesquisa, a refação funcionou, também, para eu repensar a necessidade comunicativa exigida pelo contexto de produção. Num último momento reservado nessa SD, o gênero produzido circulou no mural da escola, podendo ser lido por todas(os) as(os) alunas(os) da escola e possibilitando a um maior número de pessoas a reflexão sobre o assunto. Após isso, as(os) sujeitas(os) de pesquisa foram entrevistados, individualmente e fora do horário regular de aula, mas dentro do espaço escolar.

2.7.2 Questionário

O questionário é um “[...] conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto [...]” (CHAGAS, 2007, p. 1), constituindo-se, atualmente, em um dos procedimentos mais utilizados para a obtenção de informações, pois possui custo baixo ou, pelo menos, razoável, apresenta as mesmas questões para todas as pessoas, garante o anonimato e contém perguntas que atendem às finalidades específicas de uma pesquisa.

Marconi e Lakatos (1990) especificam que a maior vantagem da aplicação de um questionário é o grande número de dados obtidos em pouco tempo, não sendo necessária a intervenção da(o) pesquisadora(pesquisador) em seu preenchimento, porque geralmente se trata de questões pontuais e de rápida resposta. Nesse sentido, utilizo o questionário (conforme apêndice A) para obter alguns dados pessoais antes da aplicação da SD, ou seja, no primeiro dia da geração de dados. As informações descritas no questionário permitem a identificação e a classificação das(os) participantes no que tange a características diversas, como idade, gênero, com quem moram e se estudaram sempre em escola particular, dados esses que possivelmente influenciam suas respostas. Tomei, no entanto, o cuidado de preservar os nomes das(os) sujeitas(os) de pesquisa a fim de não lhes causar nenhum constrangimento e, também, de não ferir o acordado nos princípios dos termos assinados no projeto enviado ao Comitê de Ética da Unioeste.

2.8.2 Diário de campo

Um diário de campo foi utilizado para realizar anotações sobre o andamento da pesquisa no momento de geração de dados, relatando “[...] não só as aulas assistidas, mas também as impressões do pesquisador quanto às atitudes e crenças dos aprendizes durante os encontros com o pesquisador” (NICOLAIDES, 2007, p. 203). Nicolaides, nesse referido texto, enfatiza que esse instrumento enriquece muito a pesquisa, porque descreve o seu desenvolvimento em detalhes, os quais geralmente são mais difíceis de serem captados na observação, por ser esta mais direcionada a um ponto em específico.

De Grande (2007) conceitua que um diário de campo é uma ferramenta que permite vivenciar acontecimentos passados pela(o) pesquisadora(pesquisador) com o pesquisado, podendo estabelecer com os outros instrumentos de geração de dados a triangulação, ou seja, contrapor e relacionar diferentes perspectivas do que foi gerado no desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, a triangulação dos dados “[...] contribui para que pesquisas qualitativas não caiam em interpretações subjetivistas delirantes, sem levar em conta o mundo social” (DE GRANDE, 2007, p. 106). Ao final desta pesquisa consta um exemplo de diário de campo gerado durante a aplicação da SD (conforme apêndice B).

2.8.3 Entrevista

Uma entrevista, como instrumento de busca de dados numa pesquisa, é definida, por Marconi e Lakatos (2011), como uma conversa oral entre duas pessoas – o entrevistador e o entrevistado. Para Miguel (2010), ela é uma técnica que tem por base a interação social, pois se entrevisto alguém é porque a sua história me interessa a ponto de eu querer saber como lida com suas experiências e com as dos outros, bem como os significados que atribui para tais experiências.

Por meio da entrevista, refleti sobre o que as(os) alunas(os) pensam sobre a temática da(s) relações/diversidade/identidades de gênero a partir da execução do vídeo em estudo. Por isso ela foi realizada quase ao final da SD. O instrumento utilizado para essa finalidade é fundamental porque “O significado da nossa humanidade [...] residiria justamente na habilidade individual e coletiva de simbolizar nossas experiências através da linguagem”

(MIGUEL, 2010, p. 5), significado este captado no diálogo estabelecido com os discentes e registrado com o instrumento. Assim, entender o comportamento humano é compreender o uso que se faz da linguagem em determinados contextos. Esse uso fornece, pois, os dados necessários para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os indivíduos e o seu contexto. A análise do uso da linguagem tem por objetivo, portanto, a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações sobre comportamentos e falas dos atores sociais em contextos específicos (GASKELL, 2008) ou, segundo André (2010), busca o aprofundamento de questões relativas à pesquisa e o esclarecimento dos problemas observados.

Fiz opção pela entrevista semiestruturada porque ela, ao mesmo tempo que prevê um roteiro de perguntas, está aberta a inserções decorrentes da necessidade exigida pelo contexto. Por isso ela consiste num processo de “[...] dirigir a conversação de forma a colher informações relevantes” (ANGROSINO, 2009, p. 61). Sobre isso, Marconi e Lakatos (2011) admitem que as entrevistas de cunho qualitativo são, no geral, pouco estruturadas, pois o principal interesse não é realizar quantificações, mas conhecer o significado que a(o) entrevistada(o) dá aos eventos de sua vida cotidiana. Logo, a entrevista semiestruturada é “[...] de natureza aberta – flui interativamente na conversa e acomoda digressões que podem bem abrir rotas de investigação novas, inicialmente não aventadas pelo pesquisador” (ANGROSINO, 2009, p. 62).

Enfim, fiz uso desse tipo de entrevista (conforme apêndice C), porque entendo que, por meio dela, pude sondar os significados, explorar as nuances e capturar as áreas obscuras que o questionário ou mesmo a observação não dariam conta de fazê-lo, aclarando pontos e permitindo maior fidelidade aos dados coletados. Para atingir o número objetivado de participantes, que é o de cinco meninos e de cinco meninas de cada turma, totalizando dez estudantes de cada sala, reuni todas as permissões de participação na pesquisa assinada pelos pais ou responsáveis e fiz um sorteio na presença delas(es), não havendo, portanto, nenhum outro critério de escolha por parte da pesquisadora.

2.9 Análise de dados – referencial teórico utilizado: Análise Crítica do Discurso

Ao longo do tempo, são herdados padrões e convenções que reproduzem modelos de ser e de ver o mundo, o que não pode ser tomado como um comportamento natural, segundo a

perspectiva teórica de análise de dados, na qual este trabalho se respalda – a ACD⁴ –, nem para a teoria dos multiletramentos. Para Cope e Kalantzis (2006), professoras(es) e alunas(os) são potenciais agentes de mudanças sociais, uma vez que, reconhecendo os sentidos/discursos postos, questiona-os a ponto de reconstruí-los numa perspectiva crítica e mais igualitária.

A ACD surgiu em 1985 como continuidade dos estudos da Linguística Crítica e o linguista Norman Fairclough é tido como seu principal precursor. A ACD, porém, apenas se consolidou como linha teórica na década de 1990, tendo como objetivo colaborar na consciência crítica sob os efeitos sociais dos textos e sob as mudanças sociais sustentadas pelo discurso. Assim, a ACD pode ser definida como uma ferramenta para a qual a linguagem é um meio de dominação e, com essa ferramenta os pesquisadores estão, fundamentalmente, interessados em “[...] analisar relações estruturais, transparentes ou veladas, de discriminação, poder e controle manifestas na linguagem” (WODAK, 2004, p. 225). Com essa definição, a ACD pode ser apresentada como tendo o objetivo de “[...] revelar mensagens e ideologias que se encontram veladas no discurso, problematizando e discutindo questões tratadas de forma naturalizada” socialmente (TÍLIO, 2006, p. 139). Em outras palavras, com essa ferramenta se almeja pensar criticamente como a desigualdade social é expressa e legitimada por meio do discurso.

Resende e Ramalho (2006), ao traçarem um breve levantamento histórico do surgimento da ACD e da constituição de alguns de seus conceitos, apontam a abordagem funcionalista de linguagem como base para se compreender o discurso sob a sua ótica. A abordagem funcionalista julga a linguagem não suficiente em si, como é concebida pela abordagem formalista, ou seja, entende que os fatores externos da linguagem influenciam a sua organização interna, negando a sua autonomia tão afirmada pelos formalistas. Enquanto a abordagem formalista define o discurso como unidade acima da sentença, para a abordagem funcionalista, discurso é a linguagem em uso. Para os analistas críticos do discurso, “[...] somente o conceito funcionalista de discurso é aplicável, uma vez que o foco de interesse não é apenas a interioridade dos sistemas linguísticos, mas, sobretudo, a investigação de como esses sistemas funcionam” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 13), tanto na sua estruturação, quanto na construção de relações sociais e na contestação de hegemonias no discurso.

⁴ Algumas(alguns) autores(as), a exemplo de Resende e Ramalho (2004), têm utilizado essa sigla de outro modo – ADC –, entendendo que, como se trata de uma vertente crítica da análise do discurso, a sua menção deveria ser, então, nessa ordem: Análise de Discurso Crítica. Entretanto, como minha base de discussão dessa perspectiva teórica é Fairclough (2001) e Gill (2008), adoto a nomenclatura desses autores, que é a de ACD, isto é, Análise Crítica do Discurso.

A ACD sofreu, de acordo com Resende e Ramalho (2006), forte influência bakhtiniana ao estabelecer vínculos entre discurso e poder. Para Bakhtin (2006), a real substância da língua não está na interioridade dos sistemas linguísticos, mas, sim, no processo social da interação verbal. Assim, apresenta o contexto social como o organizador da atividade linguística. Bakhtin (2006) afirma que o signo refrata a realidade, bem como a representa e a constitui, instaurando, sustentando ou superando modos de dominação. Nesse sentido, a ideologia é localizada no signo, ao conceber que a consciência é um produto social e só pode existir na sua materialização em signos criados na interação social. Para o teórico (2006), o que torna o signo linguístico um meio de refração da realidade e o que o caracteriza como móvel e evolutivo é a luta de interesses sociais, pois a cada classe dominante instaurada há a imposição de seus ideais e valores que tendem a ser vistos e representados como os únicos válidos. Enfim, analisar a linguagem como prática social significa tomá-la como “[...] um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 26).

Entendo, portanto, o discurso como “[...] todas as formas de fala e textos, seja quando ocorre naturalmente nas conversações, como quando é apresentado como material de entrevistas, ou textos escritos de todo tipo” (GILL, 2008, p. 247). Utilizei dessa perspectiva teórica para analisar os textos orais e escritos produzidos pelas(os) alunas(os) no decorrer da aplicação da SD, bem como para analisar a própria SD, a fim de investigar significados manifestos bem como os latentes presentes nesses textos. O discurso, desse modo, é visto como representação e significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado na medida em que contribui para a constituição de todas as dimensões sociais que o moldam e o restringem, quer em suas normas, quer em suas relações, identidades, convenções (FAIRCLOUGH, 2001). Já ideologia é vista como significações ou construções da realidade em “[...] várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117). O discurso, assim, é um modo de ação, uma forma de agir sobre o mundo e, principalmente, sobre os outros, refletindo as relações de poder e dominação. Esse autor (2001) alega que a ideologia se torna mais efetiva caso a sua ação seja ou esteja menos visível, logo, quando o sujeito toma consciência da dominação, sai do senso comum e promove a sua libertação. Resende e Ramalho (2006) explicitam que a abordagem crítica dessa teoria visa “[...] mostrar conexões e causas que estão ocultas e, por outro, intervir

socialmente para produzir mudanças que favoreçam aquelas(es) que possam se encontrar em situação de desvantagem” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 22).

Gill (2008) teoriza que o discurso é construído a partir de recursos linguísticos preexistentes e essa noção de construção do discurso marca uma ruptura com os modelos de linguagem tradicionais realistas, em que a linguagem é tomada como transparente, um caminho direto para as crenças ou acontecimentos reais. O discurso é empregado, portanto, para fazer coisas, para acusar, para pedir, para se apresentar, etc.. Isso ocorre porque ele não ocorre num vácuo social, pois, como atores sociais, os indivíduos continuamente se orientam pelas situações em que se encontram e ajustam o discurso a essa condição: “[...] não se trata de que alguém está deliberadamente fingindo em algum desses casos [...] mas simplesmente de que estaríamos dizendo o que parece ‘certo’, ou o que ‘vem naturalmente’ para aquele contexto” (GILL, 2008, p. 248).

Fairclough (2001) alega que o poder, ainda que implícito e exercido, nas práticas sociais cotidianas, de modo, muitas vezes, inconsciente, subjaz a esses moldes e a essas restrições que permeiam o discurso. O autor (2001) ressalta, todavia, que o poder não funciona apenas negativamente, dependendo, então, do olhar lançado ao discurso, já que ele é produtivo no sentido de que reinstrumentaliza as(os) sujeitas(os) com concepções e visões de mundo e de sujeito valorizadoras, democráticas e igualitárias. Fica clara a relação dual entre poder e conhecimento como responsáveis pela transformação da vida humana na modernidade.

Em síntese, a ACD implica questionar como atribuo sentido às coisas, implica o desenvolvimento de uma mentalidade analítica. É isso que possibilita ao analista do discurso – e a quem mais se interesse – não se assujeitar às ideologias do discurso ao fazer e produzir leituras de textos e contextos, observando aspectos históricos arraigados no discurso a fim de entender como se pensava numa dada época e porque algumas pessoas persistem em, ainda, pensar desse mesmo modo. Não se trata, no entanto, de alegar que a fala dos analistas do discurso seja menos circunstanciada ou orientada às ações que a de qualquer indivíduo, mas de ressaltar que “O que os analistas de discurso fazem é produzir leituras de textos e contextos que estão garantidas por uma atenção cuidadosa aos detalhes, e que emprestam coerência ao discurso em estudo” (GILL, 2008, p. 256).

De acordo com Fairclough (2001), existem três efeitos ou funções da linguagem que coexistem e interagem no discurso: (i) a função identitária, a qual se refere aos modos pelos quais as identidades sociais se estabelecem no discurso; (ii) a função relacional, que se remete às relações sociais e a como estas são representadas entre os participantes do discurso; e (iii) a

função ideacional, que se relaciona aos modos pelos quais os textos significam o mundo e suas relações. Para Fairclough (1989), compreender o discurso é um processo que exige o estabelecimento de relações entre ele e as condições sociais de sua produção, processo esse que passa pela análise do evento discursivo em três níveis: (i) como texto, considerando as suas características linguísticas, a força das palavras individuais e sua relação com o todo textual emitido; (ii) como prática discursiva, em que se leva em conta a situação de produção e circulação textual, permitindo à(ao) analista refletir sobre os aspectos sócio-históricos que podem ter influenciado a produção e a interpretação de um determinado discurso; e, ainda, (iii) como prática social, em que se olha o discurso a partir de aspectos sociais e ideológicos, procurando investigar como o discurso se insere em focos de luta hegemônica. Enfatizo que a ACD é usada aqui como perspectiva teórica de análise dos dados e, mesmo me pautando nos níveis de análise discursiva propostos por Fairclough (1989; 2001), não realizei um estudo detalhado e aprofundado a partir deles, assim como o fizeram várias(os) autoras(es) (SANTOS, 2004; MAGALHÃES, 2006; BALADELI, 2012).

A ACD contribuiu, neste estudo, ao propiciar o desvelamento de práticas e de visões que estereotipam as mulheres por meio de uma análise do discurso das produções textuais das(os) discentes, das entrevistas e da SD em si. Esses discursos foram divididos em temas, conforme demonstro no Quadro 3, temas que foram escolhidos tomando por base os assuntos que mais geraram discussões em ambas as turmas. Fora isso, exponho, além das seções de análise dos dados, as perguntas de pesquisa e os instrumentos de geração de dados utilizados para poder responder aos questionamentos que norteiam meu estudo:

Quadro 3 – Sistematização das categorias de análise dos dados

Perguntas de pesquisa	Instrumentos de geração de dados	Seções de análise
Qual é a compreensão das(os) alunas(os) do primeiro e terceiro anos do ensino médio, da rede particular de ensino de uma cidade de pequeno porte do Oeste do Paraná, a respeito da questão da(s) relações/diversidade/identidades de gênero?	Entrevista; Diário de campo.	Entendimento sobre identidades, gênero e aulas de língua portuguesa.
Como as(os) alunas(os) reagem frente à questão das relações/diversidade/identidades de gênero, sob a abordagem da teoria dos multiletramentos, por meio do uso de um vídeo?	Vídeo; Entrevista; Diário de campo; Comentário Crítico.	Reações e percepções acerca do recurso de multiletramentos sobre a(s) relações/diversidade/identidades de gênero.

Quais são as percepções das(os) alunas(os) acerca da aplicação de uma SD sobre a temática levantada?	Entrevista; Diário de campo.	Percurso das discussões: o que revela o discurso das(os) alunas(os) sobre a(s) relações/diversidade/identidades de gênero?
--	---------------------------------	--

Fonte: Sistematização da autora (2013).

2.10 ÉTICA EM PESQUISA

O estudo de caso do tipo etnográfico envolve interação direta da(o) pesquisadora(pesquisador) com as pessoas em estudo e essa interação pode criar situações em que os membros da população estudada são, de certo modo, prejudicados (ANGROSINO, 2009). Com o intuito de evitar esse prejuízo a ambas as partes envolvidas na investigação, discuto, nesta seção, a respeito de ética em pesquisa, assunto que nada mais é do que saber proteger as(os) sujeitas(os), a sua privacidade, mantendo o sigilo de todos os dados de pesquisa que possam identificá-los. Para garantir essa proteção, essa privacidade, “[...] um procedimento comum é usar códigos (números ou pseudônimos) ao descrever as pessoas em diários de campo e em qualquer relatório gerado pela pesquisa” (ANGROSINO, 2009, p. 111).

Para a Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNIOESTE, a pesquisa que envolve seres humanos é aquela que, desenvolvida individual ou coletivamente, abarque pessoas de modo direto ou indireto, em sua totalidade ou apenas em parte delas, incluindo o manejo de informações ou de materiais. As exigências éticas apreçadas por esse documento para a realização de pesquisas com pessoas são: obter o consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo; tratar as(os) envolvidas(os) com dignidade, respeitá-las(os) em sua autonomia e defendê-las(os) em sua vulnerabilidade; ponderar riscos e benefícios; evitar danos previsíveis; oferecer vantagens significativas para as(os) sujeitas(os) da pesquisa, tendo em mente sempre a sua destinação sócio-humanitária. Assim, portanto, como esta pesquisa envolve seres humanos no momento da geração de dados, respeito os princípios emanados pela referida Resolução, passando, então, pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e cumprindo as suas exigências setoriais e regulamentações específicas.

Como os dados gerados são tornados públicos, fiz uso de pseudônimos, criados pelas(os) próprias(os) alunas(os), para me referir às(aos) sujeitas(os) da pesquisa a fim de lhes

preservar a identificação, posto que o que me interessa é a produção de conhecimento, a compreensão dos significados, a qualidade dos dados e não a exposição das(os) sujeitas(os) da pesquisa (CELANI, 2005). Tenho, para tanto, como valores fundamentais na realização deste estudo “[...] a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a respeitabilidade” (CELANI, 2005, p. 106). Além disso, os membros da população estudada foram previamente informados sobre a natureza da pesquisa e as implicações de sua participação. O nome do colégio também foi preservado e, como se trata de um só na aplicação da SD, não o denomino por pseudônimo, chamando-o, nesta pesquisa, apenas por colégio.

Enfim, esta pesquisa passou pelo Comitê de Ética para aprovação da pesquisa (conforme Anexo A) sem prejuízo algum àquelas(es) nela envolvidas(os), pois compreendo que seres humanos não são objetos, logo não podem ser tratados como tal, ou seja, não podem ser expostos indevidamente (CELANI, 2005). Desse modo, apresento o termo de consentimento livre e esclarecido (conforme Apêndice D) entregue aos responsáveis pelas(os) alunas(os) para assegurar às(aos) envolvidas(os) o direito ao anonimato e de desistir da participação a qualquer momento.

2.10.1 Contribuições para o campo de pesquisa

Para garantir a execução dessa última exigência ética e como retorno à escola que se prestou a colaborar com a aplicação da pesquisa e com a coleta dos dados, oferecerei um curso durante a Semana Pedagógica de janeiro de 2014, que se realiza duas vezes durante o ano letivo escolar, apresentando a pesquisa realizada e os resultados obtidos, além de disponibilizar na escola o modelo de SD utilizada a fim de permitir que, a partir dela, as(os) professoras(es) se sintam estimuladas(os) a repensarem a sua prática e a produzirem suas próprias sequências, contemplando as diversidades de modo mais igualitário.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, faço a análise dos dados obtidos e a respectiva discussão a partir do estabelecimento de temas para as seções, buscando aliar minha análise com outros estudos já publicados e que corroboram a pertinência dos resultados obtidos. Mesmo sendo os gêneros feminino e masculino o tema desta dissertação, a análise dos dados foi feita de modo geral, englobando, em cada seção, concomitantemente, ambas as turmas e ambos os gêneros. Todavia, em alguns momentos, estabeleço comparações entre as turmas a fim de refletir acerca de como o esclarecimento – ou não – da questão as atinge.

Na primeira seção, trago o entendimento das(os) participantes da pesquisa sobre preconceito e diversidades de um modo mais amplo, a fim de sondar o conhecimento prévio delas(es). Nessa mesma seção, investigo o que compreendem por identidades e gênero, bem como o que esperam estudar – e o que se lembram de ter estudado – nas aulas de língua portuguesa –, procurando refletir sobre até que ponto elas(es) percebem os aspectos culturais como importantes no processo de ensino-aprendizagem. Na segunda seção, discorro acerca das reações e das percepções das(os) sujeitas(os) de pesquisa sobre o recurso de multiletramentos e, conseqüentemente, a respeito do conteúdo nele veiculado. Na terceira e última seção deste capítulo, elenco os principais assuntos, dentro da área da(s) relações/diversidade/identidades de gênero, debatidos pelas(os) alunas(os) no decorrer da aplicação da SD, em forma de temas, analisando em seu discurso o que revelam sobre a temática.

3.1 ENTENDIMENTO SOBRE IDENTIDADES, GÊNERO E AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Esta seção se compõe de quatro subdivisões, a saber: na primeira trago as visões e as percepções das(os) alunas(os) sobre diversidades e preconceito explicitadas no primeiro dia de aplicação da SD, dia em que explorei ao máximo o conhecimento prévio delas(es). Em seguida, na segunda subseção, pontuo as definições para o termo “identidades” dadas pelas(os) sujeitas(os) de pesquisa. Já o entendimento a respeito do que vem a ser gênero será exposto na terceira subseção para que, na última, eu traga o posicionamento das(os)

alunas(os) sobre o que elas(es) esperam das aulas de língua portuguesa e do que costumam estudar nessa disciplina. Esse último dado é importante porque me possibilita pensar como as(os) docentes têm inserido o tema diversidades nas aulas e se a(o) aluna(o) sente necessidade de discutir esse assunto.

3.1.1 Conhecimento prévio das(os) alunas(os): o que já sabiam sobre diversidades e preconceito?

Mas você é mesmo! (Diário de campo, 12/3/2013)⁵

Comecei o trabalho nas duas turmas, questionando-os sobre o que é preconceito e diversidades. Como primeiro e terceiro anos tiveram reações diferentes, falarei, a princípio, de cada turma separadamente. Os dados apresentados nesta seção foram obtidos por meio do instrumento diário de campo.

No primeiro ano, o assunto causou risos e brincadeiras, porque mencionaram as características pessoais que mais são alvo de zombaria na turma, como a(o) “gordinha(o)”, a(o) “nariguda(o)”, a(o) “orelhuda(o)”, a(o) loira(o) “burra(o)” e a(o) aluna(o) “burra(o)”, que seria aquela(e) que possui dificuldades de aprendizagem. Em todas essas denominações, as(os) alunas(os) citaram como exemplo uma(um) colega de sala. Mesmo após essa cena explícita de preconceito, elas(es) alegaram não conhecer ou não vivenciar nenhum caso ou forma de preconceito tanto dentro quanto fora da escola. Pergunto-lhes especificamente sobre a mulher, ao que duas garotas falaram a respeito do bom comportamento que é, naturalmente, esperado das meninas e citam, como exemplo, o fato de não poderem fumar, nem beber, porque isso é feio para elas, afirmando que o mesmo não é cobrado dos homens.

Essa expressão também é destacada por Santos (2007) em seu artigo que versa sobre a identidade feminina na pós-modernidade. Nele, a autora reflete sobre a questão do interdito sexual expresso em “[...] mulher não pode ficar com muitos parceiros, é feio” (SANTOS, 2007, p. 217), em que se reprova uma conduta, aliando-a ao não enquadramento estético, tão estimulado atualmente pelas mídias e almejado por grande parte das pessoas. Nesse sentido,

⁵ As falas das(os) alunas(os) e os recortes feitos do comentário crítico foram postos em itálico, com recuo de 1,5cm da margem esquerda, em espaçamento de entrelinhas simples e com tamanho de fonte menor para diferenciar do corpo textual.

quem desejaria não se enquadrar nos padrões de beleza? Em síntese, a expressão “é feio” se configura em um instrumento de controle social (SANTOS, 2007).

Já para o terceiro ano, as diferenças existem e não podem ser ponto de inferiorização de um indivíduo, embora estejam cientes de que isso ainda aconteça, porque citaram alguns exemplos de preconceito correntes em sala entre professoras(es) e alunas(os). Essas atitudes preconceituosas, segundo as(os) estudantes, tomam por base várias características pessoais (tipo de cabelo, estilo de roupa, altura, etc.), mencionando, principalmente, o caso de um professor que costuma chamar as(os) alunas(os) com dificuldade de aprendizagem de “acéfalos” durante as aulas. Assim como no primeiro ano, no terceiro disseram não haver preconceito entre elas(es), apenas *bullying*, citando exemplos como a de uma aluna que alega sofrer humilhações da turma por ser baixinha e por seu tom de voz anasalado, ou a de outra que mora na zona rural e é tachada como caipira, suja ou ignorante. Para ambos os casos, a reação dos colegas foi a mesma, a de dizer a elas: “Mas você é mesmo!”, silenciando a garota e reforçando a discussão acerca das diferenças e do preconceito. Diante disso, constatei que há certo desconhecimento sobre o que vem a ser preconceito e discriminação, uma vez que não veem algumas atitudes que são preconceituosas enquanto tal, evidenciando a necessidade de esse assunto fazer parte efetivamente das disciplinas.

Em ambas as turmas, a maior parte das(os) alunas(os) disse não acreditar na existência do preconceito contra a mulher hoje em dia e que veem em suas casas o reflexo disso, asseverando que lá todas(os) dividem as atividades. Essa falsa ideia de que o preconceito contra a mulher já não existe mais na mente das(os) alunas(os) também foi resultado obtido na dissertação de Ferreira (2011), na qual concluiu que a questão de gênero não chega nem a ser percebida pelas(os) alunas(os) dentro de sala de aula, no material didático ou na forma de preconceito. Para essa autora (2011), isso acontece, principalmente, por causa da pouca atenção dada ao assunto, desatenção que é decorrente de um ensino ainda pautado na estrutura da língua sem considerar plenamente a sua função social, fazendo com que as diferenças nem sejam notadas por meio de um discurso de aparente igualdade entre homens e mulheres na sociedade.

3.1.2 Visões e percepções acerca do termo “identidades”

Ah! É um documento que cada pessoa tem. (Entrevista, 9/4/2013)

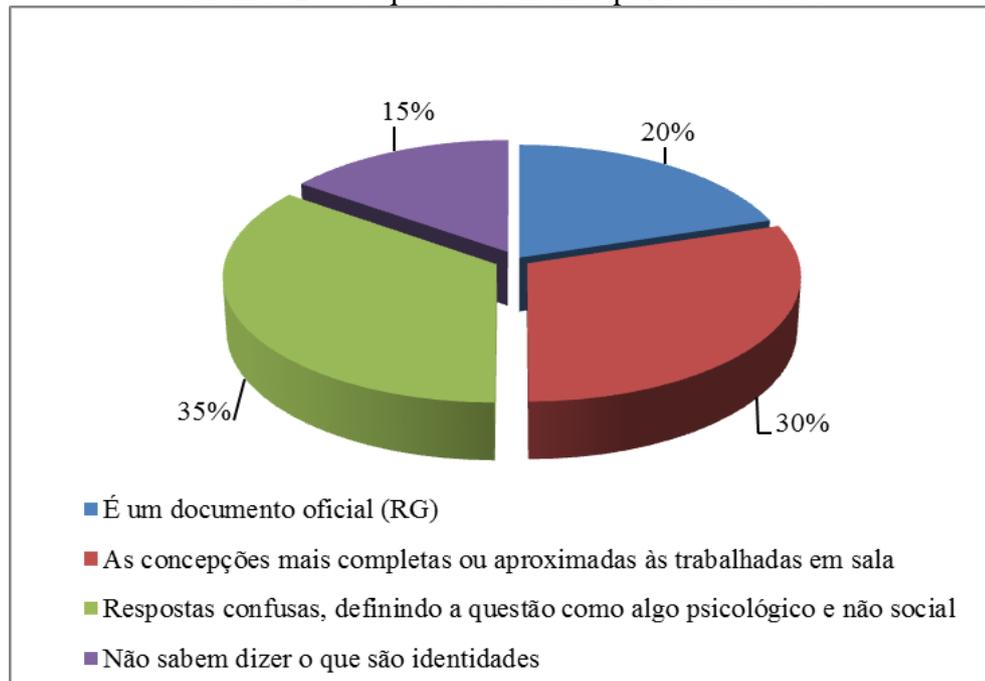
O entendimento sobre identidades e gênero foi obtido após a aplicação da SD e não previamente e se deu por meio do instrumento de geração de dados entrevista. Dessa forma, verifiquei o que apreenderam do conteúdo e a percepção que tiveram da temática a partir do meu trabalho em sala. Friso aqui que o trabalho teórico realizado com as(os) sujeitas(os) de pesquisa sobre as definições de diversidades e identidades foi adequado à linguagem deles, tendo em vista a sua compreensão.

Constatedei, por meio da entrevista, dois pontos importantes quanto às definições dadas pelas(os) alunas(os) para o termo “identidades”: o primeiro é o de que um grupo desconhece parcialmente ou totalmente o que é o pertencimento identitário de um sujeito. O segundo ponto é o de que uma parcela das(os) sujeitas(os) de pesquisa conseguiu entender o termo e aproximar a sua definição ao que teoriza Hall (2006), isto é, ver as identidades como os diferentes modos com os quais posso me posicionar socialmente, decorrentes da situação em que me coloco para tomar uma decisão ou uma posição. É o que o teórico (2006) exemplifica ao esclarecer que uma mulher é mãe em um determinado contexto social, podendo ser professora em outro, esposa, aluna, vizinha, etc., múltiplas identidades que coexistem e que, às vezes, entram em conflito. A identidade é reconhecida através da diferença. Diferença esta marcada em comportamentos, em atitudes, visões de mundo, costumes, posições sociais, que também são modificados com a convivência entre as(os) sujeitas(os), na interação entre eu e a(o) outra(o), num diálogo contínuo com os mundos culturais e as identidades que esses mundos oferecem (HALL, 2002). Assim, vejo que os 30% do total de sujeitas(os) de pesquisa que explicaram identidades de modo mais completo, eles o fizeram buscando em si algo que os identificasse em relação a um grupo de pertencimento ou a uma forma de posicionamento pessoal, de identificação, no qual são aceitos. Gomes (2005) esclarece que as diferenças não residem apenas em dados da natureza, mas, sobretudo, em construções históricas, sociais, culturais e políticas, sujeitas a julgamentos ideológicos de superioridade de uma raça, classe ou gênero sobre outra(o). Buscar o esclarecimento nas salas de aulas sobre as identidades e a valorização da diferença, como aconteceu com as(os) sujeitas(os) de pesquisa em questão, é também uma forma de diluir esses vetores de força que elevam os homens à categoria de

superiores às mulheres e de garantir o acesso privilegiado aos bens socioculturais e a uma vida sem preconceito em relação a elas.

De modo a facilitar a compreensão, as respostas foram quantificadas e postas no gráfico que segue:

Gráfico 1 – O que você entende por identidades?



Fonte: Entrevista feita pela pesquisadora (2013).

Com base nesse gráfico, posso dizer que o tempo de discussão foi curto, uma vez que 35% das(os) alunas(os) não conseguiram definir o termo ou o fizeram de modo confuso. O que pode ter acontecido também é o fato de a atenção dessa parcela não ter se voltado às denominações, mas, sim, a outros aspectos sobre os quais mostraram mais domínio na entrevista e que serão apresentados no decorrer do capítulo.

A respeito das(os) sujeitas(os) deste estudo, muitos se mantiveram num nível superficial de entendimento sobre a questão – 20% do total – ao compreender identidades como o documento oficial de toda(o) cidadã(cidadão) (o RG, ou seja, o registro geral). Outra informação preocupante é a parcela de 15% que nem arriscou apresentar uma definição ou um entendimento acerca do que vem a ser identidades, parcela essa que não é pequena tendo em vista o número de participantes da pesquisa (20 estudantes). Se somarmos esses dois últimos grupos ao que respondeu de modo confuso a questão, temos que 70% das(os) participantes não estão criticamente preparadas(os) para discutir e enxergar a questão, o que pode representar uma falha da escola no tratamento das diversidades ou minha no desenvolver da

SD. As definições que denomino de confusas são as que situaram no plano psicológico aquilo que os identifica, ignorando as posições sociais que exercem no dia a dia, ou, também, aquelas(es) alunas(os) que distorceram os conceitos a ponto de não deixarem claro o que pensam e, até mesmo, veiculando estereótipos em vez de concepções. Os fragmentos a seguir exemplificam tais distorções conceituais:

Professora: *O que você entende por identidades?*

Carla: [...] *o seu jeito de ser... a minha seria ser bem espontânea.* (Entrevista, 11/4/2013)

Guilherme: *Pra homem, a identidade é o trabalho [...]. Acho que homem e mulher devem ter a mesma identidade.* (Entrevista, 9/4/2013)

Nazaré: *É uma coisa que identifica e só, tipo se fosse eu, é... eu sou uma pessoa desastrada e grossa.* (Entrevista, 11/4/2013)

Luísa: *Algo próprio seu e que não existe nada igual, por exemplo, a minha aparência.* (Entrevista, 9/4/2013)

Para Guilherme, a identidade do homem é o trabalho, não situando a mulher nessa mesma área. Além disso, ele diz que tanto homem quanto mulher podem ter a mesma identidade, concepção esta que é problemática, visto que entende identidades como uma só, a qual é compartilhada entre todas(os). Já Luísa diz o inverso, isto é, ninguém compartilha uma identidade, cada um tem algo só seu e que ninguém mais pode ter, demonstrando também uma errônea compreensão acerca do termo. Carla e Nazaré situam as suas personalidades como as suas constituições identitárias, não chegando a colocar as suas posições sociais como aquilo que as leva a tomar uma ou outra identidade.

Ferreira (2011) pesquisou esta mesma temática nas aulas de línguas, no entanto enfocando o trabalho sobre identidades de raça/etnia e gênero por duas professoras, constatando que, quanto às questões identitárias no geral, ambas as educadoras entrevistadas compreendem bem a temática e a sua importância em sala de aula. Elas afirmam, no entanto, não estarem sendo preparadas o suficiente para a realização desse trabalho de forma contínua, mas apenas em ocasiões esporádicas, em datas específicas, como no dia da Consciência Negra, por exemplo. Esse despreparo ficou claro ao perceber que “[...] nem sempre os professores observam se os alunos estão representados nos materiais que compilam, ou utilizam, principalmente no que tange aos conceitos de raça/etnia e de gênero” (FERREIRA, 2011, p. 73). Além disso, manifestam a escassez de materiais disponíveis nas escolas e oferecidos pela própria Secretaria Estadual da Educação para trabalhar o assunto de modo mais aprofundado nas aulas de línguas. Baseada nisso, explico o porquê de as(os) sujeitas(os)

desta pesquisa pouco compreenderem o que são identidades, tendo em vista a pouca frequência com que as(os) profissionais trabalham o assunto e a pouca habilidade de muitas(os) para discuti-lo. Houve, porém, outras respostas que se aproximaram das conceituações contemporâneas de identidades, respostas aqui interpretadas como decorrentes do conhecimento prévio dessas(es) alunas(os) e também do trabalho em sala. Considero essas respostas mais completas, porque não apenas definem o termo como aquilo que os singulariza, mas, também, citam exemplos que colocam essas particularidades no plano social, pensando as funções que exercem socialmente, como demonstram as falas a seguir:

Professora: O que você entende por identidades?

Aluna 4: [...] identidade é o que você é, tipo eu sou estudante. (Entrevista, 11/4/2013)

Cauã: (Silêncio) Algo de cada pessoa, por exemplo, eu sou homem. (Entrevista, 9/4/2013)

Pereira (2007) clarifica que as crianças e os jovens de hoje estão mais expostos a diferentes vozes do que seus antepassados estiveram, tanto em casa, quanto na escola, exposição devida, principalmente, à sua exposição aos avanços tecnológicos, culturais e científicos. Isso tem feito com que “[...] as informações transitem com muito mais rapidez e agilidade, levando as pessoas a confrontar suas crenças, valores, enfim, sua cultura, com outras formas de perceber, sentir e se fazer presente no mundo” (PEREIRA, 2007, p. 87). Enfim, acredito que somente o trabalho com o tema trabalhado cotidianamente, ou seja, de forma contínua, permitirá um maior esclarecimento das(os) alunas(os) no entendimento de termos, no desenvolvimento da criticidade e na reflexão sobre temas como esse.

3.1.3 Visões e percepções acerca do termo “gênero”

Masculino e feminino... acho que é isso. O que a sociedade responsabiliza a cada um. (Entrevista, 11/4/2013)

As visões e percepções das(os) alunas(os) a respeito do que é gênero foram obtidas a partir do instrumento entrevista. Assim como ocorreu com o termo “identidades”, definir gênero causou confusão para algumas(alguns) alunas(os). Já para outras(os), a resposta foi de total desconhecimento acerca do que é o gênero de uma pessoa. Mesmo assim, contudo, a maioria, dessa vez, deu respostas mais próximas ao que foi “trabalhado” em sala, diferentemente da seção anterior. A maioria, então, situou o termo dentro do que Auad (2006a) discute, colocando que a categoria gênero diz respeito às tradicionais assertivas

acerca do que é natural, inato, à mulher e ao homem. Cerca de 55% das(os) alunas(os) apresentaram respostas mais completas quando questionadas(os) sobre o que é gênero, pois suas respostas se aproximaram do conceito de que “[...] gênero faz referência ao conjunto de representações construído por cada sociedade, através de sua História, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos” (AUAD, 2006, p. 138). O gráfico a seguir demonstra os resultados:

Gráfico 2 – O que você entende por gênero?



Fonte: Entrevista feita pela pesquisadora (2013).

As respostas que somam 20% no gráfico anterior são as que classifico como pouco esclarecedoras ou confusas a respeito do que é gênero, pois não veem gênero como a identidade de ser homem, mulher, gay, lésbica, transexual ou bissexual, mas, sim, como fazendo referência ao gênero musical, estilo de vida e de roupa que elas(es) têm ou, ainda, definem o termo como gênero literário e textual, mesmo após eu ter trabalhado em sala essa temática. Esse percentual reflete, assim como já anunciou Auad (2006a), as relações toleradas, encorajadas e induzidas pelas(os) professoras(es) em sala de aula, pois, se 45% não conseguiram explicitar o que vem a ser gênero, é porque não se problematiza a questão e, pior, legitimam-se diferentes espaços, atividades e comportamentos diferentes para ambos os sexos. Louro (1997) se alinha a esse posicionamento de Auad (2006a) ao postular que a escola é, sim, produtora de distinções e de desigualdades ao separar adultos de crianças, ricos de pobres e meninas de meninos, separações que, na maioria das vezes, começam no seio

familiar e ecoa na escola. Exemplos de respostas confusas dadas pelas(os) discentes são os que seguem:

Professora: O que você entende por gênero?

Isabeli: Cada pessoa tem um gênero, um tipo, um estilo... ah! Tem gênero musical. Acho que eu sou bem eclética, eu uso tudo. (Entrevista, 11/4/2013)

Félix: Gêneros literários ou de texto. (Entrevista, 11/4/2013)

Enzo: Informal... extrovertido. (Entrevista, 9/4/2013)

Ao tomar como base as dificuldades encontradas pelas(os) participantes em definir ou em se colocarem diante do que é gênero, penso que isso é resultado do pouco tratamento que o tema tem recebido em sala de aula de qualquer disciplina, pois o que vejo, muitas vezes, é o trabalho de modo folclórico sobre a(s) relações/diversidade/identidades de gênero, isto é, trata-se de atividade realizada uma vez por ano em evento ou data comemorativa que envolva todas(os) as(os) alunas(os), geralmente no dia 8 de março, Dia Internacional da Mulher, ou no Dia das Mães. Paz (2010) se propôs a discutir esse ponto em seu artigo intitulado *Dia das Mães e Dia dos Pais: gênero e família na escola*, no qual estuda como o desenvolvimento de atividades para essas datas festivas numa escola de educação infantil, em Brasília, mostra como a equipe pedagógica compreende as questões de gênero. Dessa forma, verificou que não há problematização política e social da(s) relações/diversidade/identidades de gênero, pois as festas não são discutidas, apenas ensaiadas a partir de marcas generificadas do que é ser mãe (mulher) e pai (homem). Dois momentos me chamaram a atenção na pesquisa de Paz (2010): o primeiro ocorre quando ela expõe como a professora organiza as crianças para a preparação de um teatro representativo do cotidiano de suas mães, dizendo às(aos) alunas(os): “[...] são mais ou menos doze meninas que vão fazer o papel da mamãe, dona-de-casa, vão colocar um aventalzinho e um lenço na cabeça [...]” (PAZ, 2010, p. 2). O segundo momento se refere à comemoração do Dia dos Pais, no qual não teve peça teatral, e sim um almoço. Na abertura desse evento, a diretora diz: “Prometemos ser breves. [...] Sei que cada um tem seu ritmo, cada um tem as suas necessidades e vamos procurar ser o mais breve, sim, considerando a necessidade daqueles que têm urgência em voltar ao trabalho” (PAZ, 2010, p. 4). Com esse exemplo, percebo que o discurso da diretora evidenciou uma preocupação com o retorno do pai ao trabalho, sendo ele a figura do provedor do lar e, por isso, não tem tempo a perder. Veja que esse não foi o discurso na festa do Dia das Mães, pois nesse dia a festa foi mais duradoura, com apresentações culturais das(os) filhas(os), apresentações montadas a partir de estereótipos acerca do que se espera de uma mãe, apresentando-a com avental e lenço na

cabeça, mesmo em se tratando de mulheres trabalhadoras, não restritas, portanto, ao trabalho doméstico.

Diferente do grupo anterior, a maioria demonstrou bom esclarecimento acerca da questão, como refletem as falas transcritas a seguir:

Professora: *O que você entende por gênero?*

Marlon: *Gênero? (silêncio) Tipo, espécie: feminino, masculino... sexo... é... diferença entre um e outro. (Entrevista, 9/4/2013)*

Firmino: *Divisão entre feminino e masculino. (Entrevista, 9/4/2013)*

Joana: *Masculino e feminino... acho que é isso. O que a sociedade responsabiliza a cada um. (Entrevista, 11/4/2013)*

Willian: *Uma característica não só minha, mas de um grupo maior, por exemplo, masculino e feminino. (Entrevista, 9/4/2013)*

Rosária: *Uma categoria, uma classificação em sexo, por exemplo, menina e menino. (Entrevista, 11/4/2013)*

Embora tenham conseguido situar gênero levando em conta as diferenças entre homens e mulheres, Marlon e Rosária ainda permanecem categorizando essas diferenças em nível de espécie e de sexo, concepção esta arraigada culturalmente, a qual tende a biologizar a questão, não a concebendo quanto aos comportamentos sociais criados e esperados de cada um dos gêneros. Interessante é perceber a reflexão da Joana, que delega à sociedade uma atribuição de papéis, de responsabilidades à mulher e ao homem, sendo essa a diferenciação entre elas(es) e não questão biológica propriamente dita.

Falar da diversidade, em todas as disciplinas e em vários momentos do ano letivo, de modo contínuo, isso é questão escolar garantida pela Lei Federal nº 11.645/2008, a qual orienta e regulamenta o tratamento da temática das diversidades em todos os seus segmentos e em todas(os) as(os) anos(séries) da educação básica da rede pública e privada no país. Essa lei representa um desmembramento daquela criada em 2003, como resultado da mobilização do Movimento Negro, a Lei Federal nº 10.639/03, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino de educação básica, rede pública e privada, resultante de várias ações afirmativas e políticas públicas advindas da também criação do DEDI – Departamento da Diversidade – em 2007, a fim de possibilitar o reconhecimento, a valorização e o respeito ao pertencimento das(os) sujeitas(os) em sua diversidade em toda a educação básica.

O que se tem na realidade, porém, é que, de acordo com os resultados apresentados na dissertação de mestrado de Grösz (2008), as(os) próprias(os) professoras(es) não chegam a

perceber, espontaneamente, a questão de gênero como um modo de identificação das(os) sujeitas(os), afirmando que as percepções sobre esse tema se limitam a raça, pondo como uma motivação a “[...] não identificação de indivíduos por gênero pode ser a invisibilidade das desigualdades que ela produz” (GRÖSZ, 2008, p. 135), como o são a raça e a sexualidade, por exemplo. Essa invisibilidade tem início, muitas vezes, no próprio material de ensino, o qual, na maioria das vezes, não aborda a questão ou o faz de modo estereotipado (PEREIRA, 2007). Segundo Pereira (2007), alguns temas são censurados ou mesmo ignorados pelas editoras de materiais didáticos de ensino de línguas, mais especificamente os de língua inglesa, como acontece com assuntos como racismo, sexismo, anarquia, narcóticos, assuntos militares, entre outros. São, enfim, temas que possuem pouca visibilidade social ou que estão envoltos em muitos dogmas, exigindo muito trabalho para poder promover a sua discussão nas escolas.

3.1.4 Ensino-aprendizagem de língua portuguesa: influências no entendimento das(os) alunas(os) a respeito da(s) relações/diversidade/identidades de gênero

Aula de português é pra estudar gramática, cultura também, mas só um pouco.
(Entrevista, 11/4/2013)

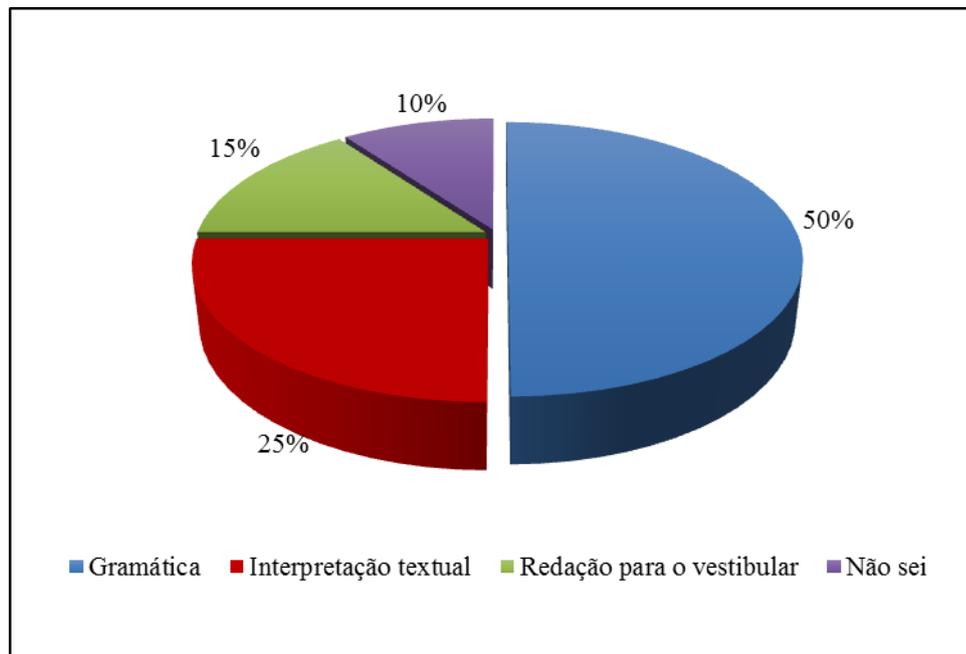
Atualmente, o ensino de língua portuguesa ainda se pauta, na maioria das vezes, em métodos tradicionais e estruturalistas, retratando uma concepção de educação concentrada mais nos conteúdos que se propõe a ensinar do que na relação destes com a sua aplicação ou envolvimento com a realidade social. Essa realidade é comprovada em pesquisas como a realizada por Oliveira, em 2004, e apresentada em 2006, na qual analisa grades curriculares de cursos de licenciatura em Letras das principais universidades do país, constatando que mais de 80% das disciplinas contemplam conteúdos voltados a estudos descritivos da língua, aliados a concepções da gramática prescritiva e normativa da língua, “[...] restando às propriedades discursivas e enunciativas da língua, no máximo 15% da carga horária das disciplinas obrigatórias, quando não ausentes totalmente” (OLIVEIRA, 2006, p. 108).

Para Oliveira (2006), esse modelo de ensino de línguas, uma vez aprendido na faculdade, é repetido nas escolas pelas(os) professoras(es), obviamente porque a visão sobre a língua que aprenderam nos bancos universitários é a que se cinge a um modelo fortemente ligado ao estruturalismo, formando educadoras(es) com identidades fundamentalistas e

elitistas sob a base de uma tradição conservadora, ou seja, uma tradição que se pensa imutável e, por essa razão, recusa mudanças, limitando-se e hierarquizando-se. Esse resultado obtido por Oliveira é coerente com outras pesquisas, como a de Ferreira (2006), pesquisa na qual 46 professoras(es) de inglês foram questionados a respeito da influência que sua graduação teve na formação de sua identidade profissional. Desse total, 41% responderam que suas práticas de ensino foram influenciadas pela graduação e 71% das(os) 46 professoras(es) “[...] consideraram que seus cursos de graduação não lhes ofereceram uma graduação que os fizesse pensar criticamente” (FERREIRA, 2006, p. 177).

O reflexo disso está nas falas das(os) alunas(os), falas registradas e analisadas por meio do uso do instrumento de geração de dados entrevista e nas quais deixam transparecer o que esperam das aulas de português, com base naquilo que se lembram de ter estudado e se acostumaram a aprender durante, pelo menos, dez anos de suas vidas, conforme elucida o gráfico a seguir:

Gráfico 3 – O que você se lembra de ter estudado em aulas de língua portuguesa?



Fonte: Entrevista feita pela pesquisadora (2013).

Pela perspectiva da ACD, de acordo com Olioni (2004), a própria postura da(o) professora(professor) em sala de aula evidencia uma convenção discursiva vinculada à ideologia da dominação, especialmente quando a concepção de ensino é a autoritária, a tradicional, na qual a(o) docente detém o conhecimento e a(o) discente é o seu receptáculo, não havendo espaço para a troca de saberes. Assim, a(o) discente é submetida(o) ao poder

da(o) professora(professor). Nesse tipo de ensino, tanto um quanto a(o) outra(o) são produto das relações hegemônicas, pois se enquadram em papéis instituídos de professora(professor) que tudo sabe e de aluna(o) desprovida(o) de conhecimento. O contrário ocorre em aulas pautadas na interação e com participação ativa das(os) sujeitas(os), já que nesse contexto há o questionamento das relações de poder por não haver um único sujeito com posse do discurso e, conseqüentemente, há maior propensão à ruptura das relações hegemônicas.

A questão aqui não é colocar a(o) professora(professor) como culpada(o) por um ensino de línguas estruturalista, mas refletir por que o ensino permanece ainda segundo esse sistema, quando os documentos norteadores do ensino apregoam a abordagem de aspectos culturais e identitários nas disciplinas há tempos, bem como um ensino ligado à prática social (BRASIL, 2006; PARANÁ, 2008). Logo, entendo que a não abordagem do assunto está atrelada à falta de preparo docente para dele tratar adequadamente. Assim, a dificuldade em falar criticamente do assunto começa na graduação, a qual raramente compreende temas como esse (OLIVEIRA, 2006). Em razão disso, Urzêda-Freitas (2012), em sua pesquisa de mestrado, na qual buscou compreender, por meio de grupos de reflexão e de relatos, as percepções a respeito do ensino de língua inglesa de três professores e duas professoras, propõe que os cursos de graduação focalizem questões de engajamento ético e político ao formar professoras(es). Essa focalização e esse engajamento teriam o intuito de que professoras(es) saibam não só trabalhar com as diferenças em sala de aula, mas que, sobretudo, sejam incentivadas(os) a lutar por mudanças sociais.

Desse modo, o Gráfico 3 aponta que aula de língua é para se ensinar e para aprender gramática, tendo em vista que 50% das(os) participantes da pesquisa expuseram que se lembram de ter estudado a gramática nas aulas de língua portuguesa. Mesmo correspondendo ao maior percentual, as regras gramaticais não foram as únicas a serem mencionadas como conteúdos dessa disciplina, sendo importante destacar a menção de 25% das(os) alunas(os) à interpretação de texto e a de 15% à redação, o que representa um espaço à(ao) professora(professor) e à disciplina para abordar outros conteúdos, discutindo temas diversos. No caso da escola pesquisada, como ela é privada, o ensino é apostilado. As apostilas possuem uma abordagem diferenciada do conteúdo curricular quando comparadas aos materiais de ensino do sistema público, tendo em vista que há concorrência de mercado pelo produto que não só ofereça o que exige o Programa Nacional do Livro Didático no sistema público de ensino, mas também tratamento diferenciado da informação, conteúdos multimídia, atividades dinâmicas e interativas. Mesmo assim, abarcando gêneros textuais diversos, assuntos variados e de modo interativo e dinâmico, tendo por base as respostas e o

baixo entendimento apresentados sobre os termos “identidades” e “gênero” pelas(os) estudantes, constato que a questão pode ter tido espaço muito reduzido tanto nas aulas quanto no material de ensino.

3.2 REAÇÕES E PERCEPÇÕES ACERCA DE UM RECURSO DE MULTILETRAMENTOS SOBRE A(S) RELAÇÕES/DIVERSIDADE/IDENTIDADES DE GÊNERO

Nesta seção trago primeiramente as reações das(os) alunas(os) frente a um recurso de multiletramentos, o vídeo *The impossible dream*, reações essas captadas na observação dos gestos, das expressões, dos comentários e dos risos das(os) participantes da pesquisa durante a execução do vídeo e registradas no diário de campo para posterior análise. Em um segundo momento discorro acerca das percepções das(os) estudantes a respeito do recurso de multiletramento e da SD como um todo, com base nas informações geradas na entrevista e naquelas registradas no diário de campo. Esta seção subdivide-se em vários temas e reúne as principais informações (as mais comentadas) geradas pelas(os) alunas(os). Junto às descrições de algumas cenas do vídeo, necessárias para a compreensão dos dados que trago nesta seção, apresento os recortes das referidas cenas, de modo a facilitar a visualização do que está sendo descrito e discutido. Enfim, todas as subseções pertencentes à seção 3.2 têm por base a sua geração a partir dos instrumentos entrevista, diário de campo, o comentário crítico produzido pelas(os) alunas(os) e, especialmente, do vídeo.

3.2.1 Reações das(os) alunas(os) frente ao vídeo

Tudo é a mulher! (Diário de campo, 26/3/2013)

Observei a reação das(os) alunas(os), tanto verbal quanto não verbal, enquanto elas(es) assistiam ao vídeo⁶. As que mais ocorreram foram risos e ironias. Os risos ocorreram

⁶ Link para o vídeo: <<http://www.youtube.com/watch?v=t2JBPBIFR2Y>>.

pelo fato de o vídeo tratar a relação entre mulheres e homens de modo “cômico” e, também, pelo fato de as(os) alunas(os) se identificarem em vários pontos com essa relação retratada. Já as ironias se deram, segundo entendi, em razão de alguns meninos caçoarem de certos comportamentos masculinos (almeçados no sonho da mulher), comportamentos que, para eles, feminizavam os homens.

As meninas e os meninos riram consideravelmente em três momentos. O primeiro é quando o pai segura o bebê no colo para que a mãe termine de fazer o almoço e o filho faz xixi nele. Diante disso, o pai entrega a criança à mãe para que ela a troque, conforme o recorte a seguir:

Recorte 1



Fonte: Vídeo *The impossible dream*.

Além das risadas frente a essa situação, uma aluna comentou:

Rosária: *Ela é que tem que se virar com o nenê mijado. (risos)* (Diário de campo, 26/3/2013).

Antes de esse bebê fazer xixi no pai, um aluno chama a nossa atenção para uma atitude do homem, para a qual nenhuma(nenhum) de suas(seus) colegas havia atentado, dizendo:

Willian: *Olha lá! O homem tá cuidando, sim!* (Diário de campo, 26/3/2013)

Esse comentário diz respeito ao momento seguinte:

Recorte 2



Fonte: Vídeo *The impossible dream*.

Noto que esse aluno faz uma tentativa de autodefesa masculina, já que o foco do vídeo é a sobrecarga de atividades desempenhadas pela mulher e a pouca cooperação do homem nos serviços ligados ao lar. A turma, no entanto, não responde ao comentário até que a cena se desenrola mais e ocorre de o bebê fazer xixi. Então, as meninas comentam:

Juliana: *Olha lá o (homem) cuidando dele! (ironicamente) Sobrou pra ela!* (Diário de campo, 26/3/2013)

Não nego a tentativa de colaboração do marido nesse contexto, pois essa tentativa ocorreu de fato, todavia ressalto às(aos) alunas(os) que isso poderia ter sido feito a todo momento, ou mais vezes, e não se limitar a segurar o bebê por alguns instantes. A segunda situação provocadora de risos foi quando a mulher, após um dia de trabalho, foi ao supermercado para comprar os mantimentos que faltavam em casa e, depois, pegar o filho na babá, de acordo com o recorte três:

Recorte 3



Fonte: Vídeo *The impossible dream*.

Nesse momento, fora as risadas, houve alguns comentários como:

Joana: *E o homem no BOTEÇO.*

Valentina: *NOSSA! Ela que tem que ir ainda (comprar)!*

Nazaré: *COITADA!*

Juliana: *Ele podia ajudar, né?*

Isabeli: *Ela sempre esquece algo para trás. (Diário de campo, 26/3/2013)*

Nesses fragmentos, especialmente no que dizem as alunas Joana, Valentina e Juliana, fica evidente a sobrecarga de tarefas que a mulher tem, pois, mesmo conseguindo a igualdade pretendida no mercado de trabalho, ainda não conseguiu se libertar da obrigatoriedade que a ela é imposta de realizar as atividades domésticas e, nesse caso do vídeo, sem o auxílio do marido. A escolha verbal da aluna Juliana, ao dizer que “ele podia ajudar”, deixa clara a sua posição de que o homem presta um auxílio à mulher quando divide com elas tais afazeres, não vendo, portanto, como responsabilidade dele a execução das atividades em casa, como faz a mulher. A escolha do verbo “ajudar” funciona como um recurso de modalidade descrito por Fairclough (2001), como um elemento de comprometimento ideológico, pois Juliana evidencia, nessa fala, o seu posicionamento frente ao que é atribuição feminina e masculina. Trata-se, portanto, de uma escolha subjetiva, naturalizada pelas relações de poder estabelecidas, as quais universalizam comportamentos e pensamentos.

A fala de Joana, de que, enquanto ela supre a casa comprando alimentos e, em seguida, busca o filho na babá, o marido está no boteco, é coerente com a análise textual feita por Oliveira (2008) e por Casagrande e Carvalho (2013) em materiais de ensino. Oliveira (2008) alega que os homens são mais retratados em mais momentos de lazer do que as mulheres, pois eles frequentemente aparecem “[...] sentados, lendo o jornal, deitados em redes na praia, jogando xadrez [...]” (OLIVEIRA, 2008, p. 108). Já as mulheres, quando se sentam, sempre estão com expressões de muito cansaço físico. E, para Casagrande e Carvalho (2013), ocorre o mesmo, pois os homens são representados em situações diversas em que tomam iniciativas e são mais aventureiros e autônomos do que as meninas. O episódio a que se referiu Joana no último excerto é o que segue:

Recorte 4



Fonte: Vídeo *The impossible dream*.

As meninas citam que muitos homens não costumam frequentar botecos, mas que, nem por isso, vão direto do trabalho para casa e, muito menos, com o intuito de auxiliar a esposa com os afazeres domésticos (conforme diário de campo, 26/3/2013). Já sobre a fala da aluna Isabeli, a respeito de a mulher sempre esquecer algo para trás, é referente a alguns momentos em que a mulher esquece o filho ou o cesto de compras em algum lugar, durante o trajeto percorrido do trabalho para casa, devido ao excesso de atividades concernentes a ela. Esse excesso é enfatizado pelo vídeo ao colocar a personagem com um braço elástico, ou seja, que estica e recolhe objetos de longe, sugerindo a ideia de uma mulher “multifuncional” e flexível o bastante para fazer tudo o que precisa no dia a dia. O recorte cinco mostra uma situação assim:

Recorte 5



Fonte: Vídeo *The impossible dream*.

Segundo pesquisa realizada no ano de 2004 por Caixeta e Barbato e publicada na revista *Paidéia*, que tinha por objetivo identificar os significados que compõem o conceito complexo de identidade feminina, a partir de sessões de discussão com 14 mulheres brasileiras com idade variando de 44 a 74 anos, ser mulher é ser múltipla, como o recorte cinco também sugere: esposa, dona de casa, mãe/avó, filha, trabalhadora e cuidadora. Caixeta e Barbato (2004) discutem que essa mulher multifuncional começou a acontecer no século XVIII, isso devido a mudanças políticas, sociais e econômicas que fizeram com que a família feudal desaparecesse, cedendo lugar à família burguesa: pai, mãe e filhas(os). Assim, “Nesta nova família, aparece a figura da criança como aquele membro que precisa de cuidados especiais para se desenvolver bem, afinal, ela é o futuro dos estados nacionais em construção” (CAIXETA, BARBATO, 2004, p. 214). Então, para dar conta dessa nova configuração familiar, a mulher passou a ser a cuidadora responsável pelo futuro desse filho e, por isso, foi confinada à esfera doméstica. Começa, então, “[...] a ser institucionalizada a característica cuidadora da mulher, refletida nas suas atuações como mãe, esposa e dona-de-casa” (CAIXETA, BARBATO, 2004, p. 214).

Ainda sobre o último excerto, a aluna Nazaré põe a mulher como um ser digno de pena, por meio do uso do adjetivo “coitada”, termo utilizado com ênfase, nessa fala, para qualificar o modo como a mulher age e é vista no decorrer do vídeo. Depois do trabalho, o homem chega a casa, despe-se, deixa as roupas espalhadas pela casa e se senta para ver televisão. Já a mulher chega, arruma a casa e prepara o jantar. O recorte seguinte demonstra essas atitudes:

Recorte 6



Fonte: Vídeo *The impossible dream*.

Perante esses comportamentos, as meninas comentam:

Rosária: *Olha, que vagabundo!*

Juliana: *NOSSA, que vadio!*

Maria Paula: *É bem assim!* (Diário de campo, 26/3/2013)

Os meninos não se expressaram em relação a isso, porque as meninas tomaram a frente nos comentários e, também, em razão de a cena evidenciar o desrespeito do homem para com a mulher. Nesse caso, há a identificação de Maria Paula com a realidade exposta nessa situação pelo vídeo, mostrando que, mesmo fazendo parte de uma nova geração, comportamentos antigos e preconceituosos ainda fazem parte da sua realidade. Depois, a mulher serve o jantar em cada prato e, ao final, na hora de retirar a louça e lavá-la, as alunas destacam o seguinte:

Joana: *Ai, credo! Falta dar na boca!*

Maria Paula: *A menina ajuda e o menino fica sentado com o pai.*

Rosária: *Nossa, aí já é demais!* (Diário de campo, 26/3/2013)

Essas falas dizem respeito ao próximo recorte:

Recorte 7



Fonte: Vídeo *The impossible dream*.

Nessas observações das meninas, nelas noto certa indignação diante do que vêem, porque a mulher, além de trabalhar mais do que o homem, ainda o serve e se responsabiliza, junto à filha, pela louça depois do jantar. A postura da filha e do filho no vídeo foi analisada pelas alunas, pois mencionaram que a mãe não cobra do menino que a ajude com os afazeres (como também pode ser verificado no recorte 6), mas somente da filha, ou seja, ela ajuda a perpetuar comportamentos machistas como o de seu esposo, permitindo que seu filho aja do mesmo modo que ele. Nessa mesma linha se encontra a pesquisa de Martins, Luz e Carvalho (2010), realizada com 120 mulheres trabalhadoras do Instituto Federal de Santa Catarina em funções administrativas e docentes. Os resultados obtidos, por meio de questionários que buscavam saber sobre a execução dos serviços domésticos nas casas dessas(es) sujeitas(os) de pesquisa, apontaram que, mesmo ocupando um bom lugar no mercado de trabalho, são elas que permanecem assumindo a maior parte das tarefas domésticas. Nos casos em que se conta com o trabalho de uma diarista ou empregada doméstica, quem gerencia esse trabalho são as mulheres. Quando questionadas a respeito do nível de satisfação que as mulheres têm em relação à divisão do trabalho doméstico com marido e filhos, obteve-se a informação de que apenas 18% delas mulheres estão insatisfeitas e 82% parcialmente ou totalmente satisfeitas. A partir desse resultado, é notável que o trabalho doméstico esteja naturalizado na vida feminina, tendo as mulheres “[...] uma grande parcela da responsabilidade pela reprodução do modelo instituído, pois há indícios de que as mulheres [...] resignam-se com a situação doméstica, talvez por estarem cansadas da luta constante pelo espaço profissional e a casa representar o lugar do aconchego” (MARTINS; LUZ; CARVALHO, 2010, p. 10).

Por fim, a última situação de risos nas turmas se refere às várias vezes que o bebê aparecia chorando e a mulher, sempre em meio a outras atividades domésticas, tinha que parar tudo e acalmar o filho enquanto o pai da criança estava assistindo televisão e tomando cerveja, como retrata o recorte 8:

Recorte 8



Fonte: Vídeo *The impossible dream*.

Um dos momentos em que o bebê chora bastante, causando risos nas(os) alunas(os), é quando a mãe tem que sair da mesa, durante o jantar, para limpar o filho que derramou a comida sobre si e sobre a mãe, como apresenta o seguinte recorte:

Recorte 9



Fonte: Vídeo *The impossible dream*.

Destaco, dos momentos retratados pelos recortes 8 e 9, as seguintes falas das meninas, já que os meninos nada falaram:

Rosária: *Tudo é a mulher!*

Luísa: *Ela nem come, COITADA!*

Juliana: *Lá em casa é assim!* (Diário de campo, 26/3/2013)

A fala da Luísa se justifica porque, quando vão se alimentar, a mulher primeiro alimenta o filho enquanto os outros comem. Em seguida o filho derruba o prato, sujando-se todo e ela sai da mesa para limpá-lo. Logo, ela nem se alimenta (conforme recorte 9). Observo na fala da Juliana uma identificação de sua rotina com a cena, corroborando a constatação de que, em pleno século XXI, muitas famílias educam as crianças segundo moldes patriarcais e retrógrados do século passado, o que vem contrapor um dado da pesquisa de Caixeta e Barbato (2004). No estudo dessas autoras (2004) ficou claro que a responsabilização à mulher de realizar atividades relativas ao lar se deu fortemente na vida de suas(seus) sujeitas(os) de pesquisa por serem mulheres nascidas nas décadas de 1920 a 1950, carregando até hoje, em suas famílias, a incumbência de serem as cuidadoras da casa, dos filhos e do marido. Vejo, contudo, que as minhas alunas relatam participar ainda atualmente de uma realidade semelhante a essa apresentada por Caixeta e Barbato (2004), como pode ser verificado nas falas de alunas como Juliana, ao alegar que “lá em casa é assim”.

Um estudo realizado por Casagrande e Carvalho (2013) acrescenta que essa realidade se perpetua também nos materiais de ensino, posto que, após analisarem 18 livros didáticos de matemática referentes às 5^o e 6^o séries da rede pública de ensino, publicados parte em 1990 e parte em 2000, verificaram que eles “[...] não incorporam as transformações nas relações sociais ocorridas nas últimas décadas, visto que houve pouca diferença na forma de representar os gêneros nos dois períodos analisados” (CASAGRANDE; CARVALHO, 2013, p. 14). Com essa representação dos gêneros de modo distinto e desvalorizador, os materiais de ensino contribuem para a manutenção das desigualdades.

Paralelamente às situações de riso, percebo um momento de ironia dos meninos num episódio em específico: Quando o marido apareceu tricotando durante um sonho da esposa, no qual ela imagina um relacionamento feliz e ideal, sugerindo a participação dele no cuidado com as(os) filhas(os). A cena e as falas seguintes expressam esse momento:

Recorte 10



Fonte: Vídeo *The impossible dream*.

Antônio: Olha lá (risos), TRICOTANDO!

Firmino: Ah! Ele tá até tricotando!

Enzo: Que gay! (Diário de campo, 26/3/2013)

Ajudar a esposa com essa atividade foi motivo de sarro – e de preconceito – para os meninos, os quais ironizaram a situação como se isso não fosse possível ou que o marido poderia até ajudar, mas não com atividades como essa, que seriam mais destinadas às mulheres ou a homossexuais. Para Olioni (2004), comportamentos como esse são meios de se resguardar da exclusão de um grupo – no caso o masculino –, funcionando como um mecanismo de autoproteção, pois há uma tentativa de não fugir daquilo que se determina a um verdadeiro homem. O caso trazido por Olioni (2004) é o de um menino que era zombado pela turma por usar brinco em uma orelha. O deboche reside no fato de que suas(seus) colegas diziam que homem que é homem não usa brinco, colocando à prova a sua masculinidade.

Mais um momento que gerou bastante polêmica entre as meninas foi o marido assoviando para a moça bonita que passava na calçada enquanto ele trabalhava, visto que a mesma atitude não apareceu na rotina de trabalho da mulher, conforme o recorte dez:

Recorte 11



Fonte: Vídeo *The impossible dream*.

Sobre essa questão, a maioria delas falou algo como o exemplificado a seguir:

Rosária: *Olha só que à toa esse homem!*

Luísa: *Que sem vergonha!*

Joana: *Não vale nada mesmo!*

Bianca: *Que TIPO!*

Marlon: *É assim mesmo! (risos)*

Isabeli: *E a mulher lá trabalhando e levando bronca. (Diário de campo, 26/3/2013)*

Trata-se, então, de uma cena que causou indignação nas turmas, na medida em que, enquanto a mulher está no trabalho, o seu marido está “paquerando” outras mulheres durante o expediente na construtora. Marlon aceita que esse comportamento é o recorrente, o esperado dos homens, e a naturalidade com que vê essa atitude masculina traduz-se em seus risos após o comentário “é assim mesmo”. Ao final do vídeo, o seu título se transforma em uma pergunta *The impossible dream?*, retirando espontaneamente dos meninos a seguinte exposição:

Guilherme: *Ah! Eu não concordo!*

Marlon: *Eu não acho que é bem assim que acontece.*

Enzo: *É de antigamente. (Diário de campo, 26/3/2013)*

Em outras palavras, mesmo acentuando as diferenças com os risos e os comentários irônicos e machistas, ao final do vídeo os meninos tentam defender que a realidade não é bem

essa retratada, que ali a realidade é forçada e não condizendo com a mulher atual, mas, sim, com aquela do século passado.

3.2.2 Percepções das(os) alunas(os) acerca do vídeo

Eu achei que é a realidade mesmo (...). (Entrevista, 9/4/2013)

Depois de aplicar a SD como um todo, passei a entrevistar as(os) sujeitas(os) de pesquisa acerca de suas reflexões a respeito da(s) relações/diversidade/identidades de gênero tanto com base no vídeo quanto de um modo geral, partindo da SD como um todo. Nesta seção, atendo-me a compreender opiniões e comportamentos das(os) alunas(os) frente ao recurso de multiletramentos. Para tanto, esta seção está dividida em algumas subseções, elaboradas também a partir de temas, estes escolhidos visando que eu possa dar resposta à minha terceira pergunta de pesquisa e compreender até que ponto as(os) estudantes conseguiram estabelecer relações entre o vídeo e a realidade.

3.2.2.1 *The impossible dream*: retratação do presente ou do passado?

A família do vídeo vive de uma forma antiga. Não tem mais disso (...). (Entrevista, 9/4/2013)

Sem considerar o ano de publicação do recurso de multiletramentos, o ano de 1983, as(os) participantes foram instigados a pensar se o contexto representado pelo vídeo ainda se aplica à realidade brasileira ou se, pelo contrário, mostra o cotidiano de uma família que já não existe. Assim, houve um grupo de alunas(os) que acredita que há, no vídeo, a retratação da realidade de hoje e outro que alegou se tratar de uma realidade de outrora, expondo diversos argumentos que justificassem esse entendimento. Trago, em primeiro lugar, as falas daquelas(es) que não acreditam que esta seja uma realidade, isto é, que a nossa sociedade já não mais discrimina e/ou estigmatiza a mulher. As(os) alunas(os) que compartilham dessa opinião são em menor número, como mostram os fragmentos na sequência, porém julgo importante trazer esses posicionamentos para examinar como a falsa ideia de sociedade igualitária está marcada nessas(es) jovens:

Professora: *O que achou do vídeo?*

Firmino: *Que a família do vídeo vive de uma forma antiga, não tem mais disso [...]*

Enzo: *Quando o homem vai trabalhar, ela cuida da casa e dos filhos. O homem só trabalha, mas isso ficou no passado, profe. (Entrevista, 9/4/2013)*

Relaciono esse ideário, embora a autora se remeta exclusivamente à diversidade de raça/etnia, ao mito da democracia racial, mito assim denominado por Gomes (2003), ou seja, a descrença da sociedade atual na existência, ainda hoje, de desigualdades seculares, criadas por uma estrutura social hierárquica, gerando prejuízos para alguns grupos sociais – no caso de Gomes (2003), os afrodescendentes; no meu caso, as mulheres. Com base nisso, entendo que há uma camuflagem da realidade, pois o racismo e o sexismo existem não pela consciência de quem o exerce, mas pelos efeitos de quem sofre com a prática, uma vez que são perceptíveis socialmente, quer dizer, a maioria das pessoas afirma que existem, porém o racismo e o sexismo parecem se localizar sempre na(o) outra(o), nunca nas práticas ou na consciência de suas(seus) agentes, dificultando o tratamento da questão e, ainda mais, a sua superação.

Todas(os) as(os) outras(os) estudantes opinaram que se trata de um problema social existente. Na maioria das vezes, as meninas argumentaram mais, de modo geral, a respeito do vídeo, porque muitas relacionaram o seu conteúdo com a vivência delas, explicitando que a educação que recebem em casa compactua com os preceitos de uma sociedade de hegemonia masculina. No geral, essas percepções sobre a relação desigual de gênero atualmente basearam-se em dois aspectos expostos pelo vídeo: a sobrecarga de atividades que recaem sobre a mulher cotidianamente e a necessidade de “sonhar” com a transformação dessa realidade. Sobre o primeiro aspecto, foram anotadas as seguintes opiniões:

Professora: *O que achou do vídeo?*

Isabeli: *É... mostra o dia a dia da mulher e do homem, que ela acorda um tempão antes, tem que se arrumar, tem que tá bonita sempre e o homem acorda, só põe uma roupa e pronto. Daí ela tem que arrumar as crianças e tudo, tem que fazer a comida, tem que ajudar o marido. Aí ela chega em casa, tem que limpar a casa, tem que lavar a roupa, fazer a comida deles de novo e... servir o marido. O episódio da cerveja, né? (risos) Acho que tá errado. Daí, no sonho dela, ela sonha com o marido ajudando ela, né? (Entrevista, 11/4/2013)*

Juliana: *Eu achei que é a realidade mesmo. Enquanto ela tá lá se matando, fazendo comida e cuidando do filho, o marido tá lá sentado, assistindo TV. Pelo menos lá em casa é assim. Eu tô lavando a louça, minha mãe tá fazendo almoço e meu pai e meu irmão, deitados, vendo TV. Achei que foi bem minha realidade aquele vídeo. (Entrevista, 9/4/2013)*

Cauã: *É interessante, porque ela (a mulher do vídeo) mostra que a mulher faz mais do que o homem em casa. E fora, no trabalho, ela faz quase a mesma coisa pra ganhar menos. Chegando em casa, ela continua em função, só termina quando vai dormir mesmo. (Entrevista, 9/4/2013)*

Gabriel: *Quando ela saía do trabalho, além dela acordar cedo e arrumar as crianças que estavam chorando, tinha que pegar as crianças, fazer janta, essa parte, porque a mulher não tem tempo pra ela. (Entrevista, 9/4/2013)*

A necessidade de “sonhar”, levantada no segundo aspecto, se refere ao episódio do vídeo em que a mulher, após um dia cansativo, adormece e sonha com uma rotina diferente, na qual seu esposo e seu filho realizam os mesmos afazeres que ela e a filha, tornando o seu dia a dia mais feliz. Os recortes a seguir demonstram, primeiro, quando a mulher começa a sonhar com o marido e, em seguida, a desejar que ele participe mais ativamente da vida conjugal com tudo que a ela cabe:

Recorte 12



Fonte: Vídeo *The impossible dream*.

Recorte 13



Fonte: Vídeo *The impossible dream*.

Quando eu as(os) indaguei acerca daquilo que mais lhes havia chamado a atenção no recurso de multiletramentos, algumas(alguns) alunas(os) falaram sobre o sonho e, conseqüentemente, sobre a realidade almejada pela personagem,. Então assim se expressaram:

Professora: *O que mais chamou a sua atenção nesse vídeo?*

Maria Paula: *O sonho que ela teve, porque nunca vai acontecer!* (Entrevista, 11/4/2013)

Carla: *O vídeo mostrou a realidade da mulher, que ela sonha sempre que os homens ajudam elas, mas eu não sei se isso pode acontecer, tem uma exceção de homens, mas a maioria deles é como no vídeo.* (Entrevista, 11/4/2013)

Marlon: *O sonho... a hora que eles deitaram na cama e a mulher sonhou que o marido dela estava ajudando ela, porque ali vem, realmente, o sentido do que é a família, onde, no casamento, se aceita amar e respeitar e ajudar um ao outro [...]* (Entrevista, 9/4/2013)

Isabeli: *[...] dela sonhar e querer que o marido dela ajude ela, porque a maioria das mulheres sonha com um homem que ajuda em tudo, mas nunca acontece.* (Entrevista, 11/4/2013)

Bianca: *[...] o sonho dela de ele tá ajudando e isso é o sonho de toda mulher, principalmente lá em casa, minha mãe sempre sonha em ver meu pai lavando a louça, coisa que ele nunca fez na vida. (risos)* (Entrevista, 11/4/2013)

Questiono a aluna Bianca, após essa sua última fala, se a mãe, mesmo se sentindo incomodada com a situação, não tenta interferir nessa realidade e transformá-la, fazendo com que o marido também realize os serviços domésticos, e a aluna complementa:

Professora: *Mas a sua mãe não tenta conscientizá-lo do contrário?*

Bianca: *Ela cobra: “Ah! Você nunca lavou uma louça!”. E daí ele fica emburrado e diz que é só ele que trabalha na casa. Aí ele, tipo, trabalha em outra cidade e nunca sabe o que acontece aqui. Tipo, eu ajudo minha irmã no pet shop dela toda tarde, tenho horário, tudo certinho pra entrar e sair. Então eu tô trabalhando e, pro meu pai, isso não é trabalho. Ele acha que só ele que trabalha e pra ele é um pecado falar o salário dele. Se perguntar quanto ele ganha, ele fica uma semana emburrado. Eu acho que a gente é uma família e tem que compartilhar tudo. A mãe fala o quanto ela ganha, o quanto ela precisa pras contas e ele não, só critica e sempre fala que tá sem dinheiro (...).* (Entrevista, 11/4/2013)

Em síntese, vejo que esta seção se relaciona muito bem com um resultado de pesquisa de Vieira (2005), pesquisa na qual a autora discute acerca da dicotomia espaço privado/social e mulher/homem, em que se coloca como espaço natural feminino o doméstico, deixando os homens “[...] livres para irem e virem em qualquer direção, por isso tendem a dominar a vida social fora do lar” (VIEIRA, 2005, p. 223) e a delegar à mulher a responsabilidade pela vida social dentro do lar, com todas as suas incumbências domésticas. Conforme Pereira (2007), essa dicotomia é estimulada nas pessoas desde crianças, ao se incentivar que meninos brinquem de carrinho, skate e futebol, atividades que necessitam de

maior espaço e maior envolvimento grupal, e as meninas a brincar com bonecas e casinha, limitando-as a atividades individualizadas e restritas ao espaço doméstico. Dessa forma, mesmo trabalhando fora tanto quanto o homem, à mulher são atribuídas as funções referentes ao lar, porque historicamente o seu espaço natural é esse, embora tendo ela “avançado” para outro ambiente – o social –, pertencente aos homens.

3.2.2.2 *The impossible dream*: elementos destacados pelas(os) alunas(os)

É um sonho impossível mesmo, porque é difícil dela conseguir que o homem faça o serviço de casa. É difícil encontrar um homem que faça isso. (Entrevista, 11/4/2013)

Segundo Santos (2004), o uso da língua é a maneira mais comum de comportamento social e o despertar de uma consciência crítica postulado pela ACD vem, nesse contexto, tentar promover uma ruptura com esse “senso comum” que age há gerações permitindo a dominação. Assim, portanto, refletir acerca do discurso é desencadear resistências e possibilitar mudanças, “[...] no sentido de mostrar conexões que podem estar escondidas para o povo, tais como as conexões entre linguagem, poder e ideologia [...] geralmente ocultas no sistema de relações sociais” (SANTOS, 2004, p. 65).

Partindo desse princípio, componho esta seção com os elementos que mais chamaram a atenção das(os) alunas(os) e que elas(es) mais destacaram na entrevista. Um deles é a mulher como um ser “multifuncional”, isto é, que realiza muito bem e, ao mesmo tempo, diversas atividades, dentro e fora do lar, conforme ressaltam os trechos a seguir:

Professora: *O que mais chamou a sua atenção no vídeo?*

Valentina: *Foi que a mulher consegue fazer muita coisa ao mesmo tempo. É que nem lá em casa, a minha mãe não trabalha fora, mas, MEU DEUS, ela faz muita coisa!*

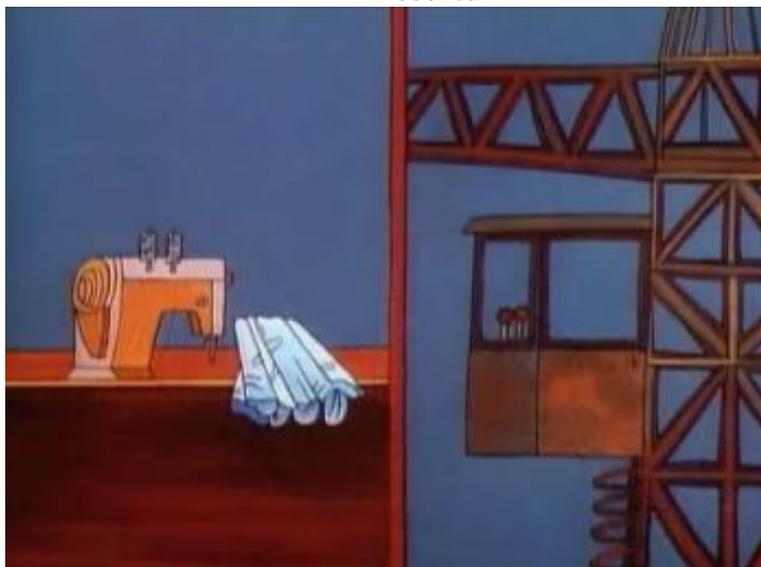
Joana: *Pelo fato da mulher ficar sobrecarregada com os afazeres e o marido parece que não percebe e tal e a mulher se ferrando.*

Rosária: *O cuidado com a casa, a mulher ficou responsável pela casa inteira e não é só ela que vive na casa. Que nem ali no sonho dela mostra as crianças ajudando e não só a menininha, né? E o marido ajudando. (Entrevista, 11/4/2013)*

Outro elemento enfatizado faz referência à vida profissional do casal, que tem uma mesma jornada de trabalho e em funções que exigem o mesmo grau de instrução, contudo, devido ao fato de ela ser mulher, ganha menos que o esposo. Os dois próximos recortes

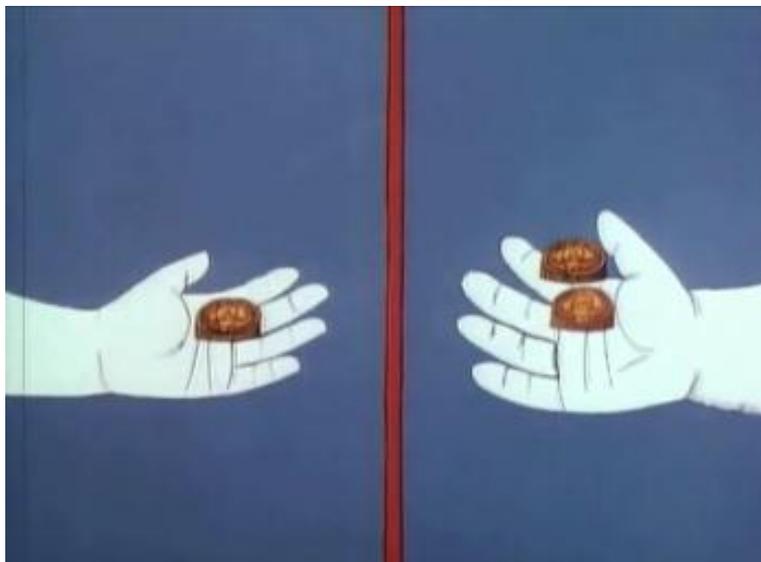
mostram essa realidade. O primeiro diz respeito à divisão da cena, colocando o trabalho da mulher à esquerda e o do homem à direita e, no recorte 14, os pagamentos que ambos receberam, também na mesma ordem apresentada no recorte 13:

Recorte 14



Fonte: Vídeo *The impossible dream*.

Recorte 15



Fonte: Vídeo *The impossible dream*.

Segundo dados extraídos do relatório *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça* (2011), as mulheres, apesar de terem em média mais tempo de estudo que os homens, ganham cerca de 40% menos que os homens em função idêntica a delas. O aluno Willian destacou a ocorrência desse preconceito ao dizer que:

Willian: *A parte que mais me chamou a atenção foi a parte do salário, né? Porque, pra mim, é o que tá mais desigual hoje, porque, pelo vídeo, a gente pode perceber que a mulher trabalha mais que o homem, só que, no final, ganha bem menos. (Entrevista, 9/4/2013)*

Na classe do primeiro ano, houve comemoração por parte do aluno Marlon quando soube que os homens ganham mais do que as mulheres no exercício da mesma função. Logo, ele demonstra um posicionamento machista de reação positiva diante dessa estatística, como se fosse algo bom, digno de comemoração. E um terceiro elemento comentado foi sobre a educação que os pais do vídeo dão ao filho e à filha, pois à menina é ensinada a mesma submissão que a mãe tem ao marido, quando se exige que ela execute as tarefas do lar e o mesmo não é feito com o seu filho. O recorte 16 retrata essa situação:

Recorte 16



Fonte: Vídeo *The impossible dream*.

Dados sobre a divisão do trabalho doméstico entre filhos e filhas revelam que, desde os cinco anos de idade, são as meninas que recebem a atribuição da realização desses afazeres, o que passa a ser intensificado a partir dos dez anos de idade. Desse modo, no Brasil, em 2009, 14,6% dos meninos entre cinco e nove anos cuidavam do trabalho doméstico, contra 24,3% das meninas (BRASIL, 2011). O excerto seguinte apresenta a crítica das(os) estudantes perante essa realidade expressa no vídeo:

Professora: *O que mais chamou a sua atenção no vídeo?*

Guilherme: *Foi da menininha ali sempre ajudando a mãe, que ela conseguiu entender mais a situação que a mãe dela passava. (Entrevista, 9/4/2013)*

Nazaré: *Por isso que eu falei da educação que a mãe tá dando, né? Eu vi que o menino não fazia nada e a menina lavava a louça, cuidava do bebê.* (Entrevista, 11/4/2013)

Firmino: *Que o marido, ele só acordava, tomava café, trabalhava e voltava a dormir. Ela tinha que fazer tudo! (muito barulho)* (Entrevista, 9/4/2013)

Rodrigo: *A realidade escancarada, bem na cara mesmo. É tão errado, ao mesmo tempo que é tão comum, porque é a realidade de muitas famílias e, principalmente, pelo fato das crianças estarem crescendo nesse ambiente. Acho que é por isso que não muda, porque as novas gerações, elas são educadas pelas mães do mesmo jeito sempre.* (Entrevista, 9/4/2013)

Apesar dessas(es) alunas(os) terem olhado com certa criticidade para a situação descrita, observo que passa despercebido aos seus olhos um aspecto: Nazaré e Rodrigo incumbem somente a mãe pela educação dada ao filho e à filha, de modo a reproduzir a sua submissão ao homem, exigindo que a filha faça os serviços domésticos e deixando que o seu filho fique junto ao pai, vendo televisão, sem, ao menos, pensar em organizar a casa. Dessa forma, à mulher ainda é atribuída “[...] única e exclusivamente a responsabilidade pela construção de uma sociedade com igualdade de participação entre homens e mulheres, iniciando pela tarefa de educar os/as filhos/filhas” (GRÖSZ, 2008, p. 137).

Segundo essa linha de raciocínio de Nazaré e Rodrigo, se há tempos o machismo é perpetuado, a maior parte da culpa é das próprias mães, que continuam educando suas(seus) filhas(os) conforme as convenções sociais do patriarcalismo, uma vez que a ela é dada socialmente a responsabilidade de zelar pelas crianças em suas diversas necessidades. A respeito disso, compartilho do que Luz (2009), em sua dissertação, considera sobre esse estereótipo, certificando que a construção identitária de gênero não é exclusivamente um desafio da mulher, mas, sim, um exercício também da masculinidade, tendo em vista que, quando o homem participa de uma realidade que se desapega de valores machistas, ele transformará a si por ter contato com outro valor acerca da realidade existente.

Reporto-me agora ao final da seção 3.2.1, na qual conto o que três meninos expuseram, espontaneamente, sobre o título do vídeo que se transforma, ao final do mesmo, em um questionamento *The impossible dream?*. Nesse caso, esses alunos colocaram que a realidade apresentada não é impossível de ser mudada, no entanto, julgo importante retomar essa parte, porque na entrevista fiz uma pergunta pontual a respeito disso e, portanto, as respostas foram mais completas, dignas, então, de uma análise mais detalhada. A maioria das(os) participantes somente colocou a opinião acerca desse aspecto na entrevista, a qual me revelou colocações ora baseadas num olhar pessimista sobre a realidade, afirmando se tratar de algo que jamais deixará de existir por completo, ora pautadas num otimismo que espera, em curto prazo, a extinção da desigualdade de gênero. A seguir, algumas falas que

exemplificam porque um grupo de alunas(os) acredita que esse contexto é passível de transformação:

Professora: *O que acha do título do vídeo?*

Marlon: *Um sonho impossível trata do homem (risos). O título tem a ver com o sonho que ela teve no final, onde ele tá ajudando ela a tratar dos filhos, ajuda ela em casa e ela vê isso como um sonho impossível, tipo do jeito que o homem era tipo meio folgado, mas não é impossível, porque o homem, assim como a mulher, tem suas qualidades e suas dificuldades, mas as dificuldades ele pode aperfeiçoar e tornar uma qualidade, tanto é que hoje em dia muitos homens ajudam no serviço de casa como eu e meu pai. (Entrevista, 9/4/2013)*

Nazaré: *Eu não acho que é impossível, mas eu acho que as mulheres não podem ficar ali esperando. Tem que fazer alguma coisa, né? Senão não vai acontecer mesmo! (Entrevista, 11/4/2013)*

Firmino: *Ah! Ele quer dizer que o sonho da mulher é impossível, né? Mas só precisa de um pouco de vontade dela, né? (Entrevista, 9/4/2013)*

Félix: *Eu não acho que é um sonho impossível, porque, se os homens mudarem e pensarem diferente, se torna realidade, porque tem homens que ajudam. (Entrevista, 9/4/2013)*

Valentina: *Eu acho que eu acredito que nada é impossível, mas... pode ser que exista homens mais queridos... (Entrevista, 11/4/2013)*

Bianca: *No caso do marido da minha irmã, é ele que faz tudo em casa, ele é que faz o papel dela de mulher em casa, porque ela trabalha o dia inteiro e ele até as cinco. Aí, ele chega e limpa a casa e ela não faz, praticamente, nada em casa, porque ela faz cirurgia à noite, ela é veterinária. (Entrevista, 11/4/2013)*

Guilherme: *Eu acho que um sonho impossível não é um bom título, porque tem muito homem que ajuda assim em casa. Eu sei que não é a maioria, mas já é bem mais do que já foi, eu acho que já se tornou uma forma generalizada de falar do homem, que é um sonho impossível, porque tem muita gente que ajuda em casa, eu ajudo a minha mãe. Lá em casa todos fazem alguma coisa, mas a iniciativa é a da minha mãe, porque ela quer limpar a casa no domingo, um dia que é pra gente ficar descansando, mas agora ela parou um pouco. (Entrevista, 9/4/2013)*

Rosária: *Uma coisa que não acontece, eu não acho impossível, mas difícil (risos), né? É preciso colaboração dos homens e das mulheres também, que permitem isso, né? (Entrevista, 11/4/2013)*

Destaco, primeiramente, as falas de Nazaré e Firmino, os quais responsabilizam somente a mulher como agente de transformação, visto que ela seria a maior interessada por ser ela a mais afetada com a desigualdade de gênero, isentando o homem dessa atuação. Já Rosária não faz o mesmo, situa como atribuição de ambos atuar na transformação social. Percebo, nas falas de Nazaré e Firmino, que, ao tentarem realizar uma crítica à atual situação feminina em seus lares, acabam atuando na contramão, ou seja, reafirmando estereótipos sobre a mulher. Essa atitude é explicada pela ACD ao acreditar que as(os) sujeitas(os) “[...] nem sempre têm consciência das dimensões ideológicas de suas práticas, [...] geralmente, são acumuladas e cristalizadas, reproduzindo-se em ações automatizadas” (OLIONI, 2004, p. 45).

Em segundo lugar, refiro-me à fala de Bianca, a qual, para justificar que a situação é passível de mudança, sim, cita o caso de seu cunhado, que, a princípio, é responsável tanto

quanto a sua esposa pelos afazeres do lar. Entretanto, a aluna diz isso afirmando que “ele é que faz o papel dela de mulher em casa porque ela trabalha o dia inteiro”, ou seja, há uma inversão de papéis atribuídos à mulher e ao homem e não uma reflexão sobre eles. E, por fim, destaco o discurso de Guilherme, para o qual a desigualdade de gênero já é algo ultrapassado, tendo em vista que afirma que já há muitos homens que ajudam em casa. Apesar dessa afirmação, ele, mais a frente, explícita que “lá em casa todos fazem alguma coisa mas a iniciativa é a da minha mãe”. Em outras palavras, a sua ajuda se limita a fazer “alguma coisa” e que a iniciativa em organizar a casa é sempre da mulher, de sua mãe.

A diferença entre essa parcela de alunas(os) e aquela que possui um olhar mais negativo frente à eliminação das relações desiguais de gênero foi apenas de duas(dois) alunas(os) a mais para o primeiro grupo, isto é, quase houve uma equiparação nas opiniões que optaram por um ou pelo outro lado da questão. É interessante notar, nesse dado, como o trabalho com o vídeo afetou diferentemente as(os) alunas(os), levando algumas(alguns) a perceberem que, atualmente, a sociedade está mais diferente e, por isso, mais aberta a transformações e, outros, tomando por base o ano de publicação do vídeo e a necessidade de pensá-lo ainda hoje, a ver a desigualdade de gênero do seguinte modo:

Professora: *O que acha do título do vídeo?*

Isabeli: *É um sonho impossível mesmo, porque é difícil dela conseguir que o homem faça o serviço de casa, é difícil encontrar um homem que faça isso. Isso não vai mudar, porque, como mostra no vídeo, ele tá acostumado a ter uma mulher sempre fazendo tudo pra ele e ele não vai mudar, tá confortável nessa situação, não tem por que ele mudar [...]. Eu acho que o homem é assim, mas por culpa da sociedade, porque, se fosse eu, ensinaria um filho e uma filha a fazer serviço. (Entrevista, 11/4/2013).*

Antônio: *É... é um sonho mesmo... eu acho que é quase impossível, porque a mulher sempre sonhou com isso. Não sei se é possível, só se for em alguns casos. (Entrevista, 9/4/2013)*

Rodrigo: *Que apesar da mulher ter alcançado muito, ela sonha com aquilo que nunca teve e é impossível, porque, do jeito como anda, é meio óbvio que é impossível. Eu acho que a mulher tem que separar de um homem assim pra ela poder, realmente, fazer suas coisas, porque, quando a mulher tá casada, ela é presa tanto pelo casamento quanto pela sociedade, que exige uma imagem do casal e que tem que ser mantida tanto pela igreja e pelo civil, que eu acho que prende demais. Por isso que eu nunca quero casar. (Entrevista, 9/4/2013).*

Joana: *Eu acho que é uma questão bem verdadeira, né? Porque é bem difícil achar um homem que ajude! (Entrevista, 11/4/2013)*

Juliana: *Um sonho que as mulheres querem ter, mas é impossível, porque as mulheres não fazem muito pra mudar isso e os homens adoram esse comodismo. (Entrevista, 11/4/2013)*

Gabriel: Acredito que a sociedade vive e continuará vivendo sob as culturas passadas, a mulher sempre será submissa ao marido e, além de tudo, o capitalismo e a mídia ainda cobram isso dela. (Comentário crítico⁷, 2/4/2013).

Essas opiniões partem de uma visão bem pessimista diante da desigualdade de gênero, não acreditando que a desigualdade deixe de existir, segundo Isabeli e Juliana, porque essa realidade é muito confortável ao homem, pois tem quem faça a sua comida, lave a sua roupa e zele pela sua família e casa. Rodrigo e Gabriel culpam algumas instituições pela dificuldade de transformar essa(s) relações/diversidade/identidades de gênero, como a igreja, o capitalismo, a mídia e o formalismo do casamento no cartório civil, padronizando os relacionamentos, restringindo o poder de decisão e a liberdade das pessoas.

Penso que, para que se possa desconstruir essa visão negativa, é necessário um trabalho mais aprofundado sobre a temática, trabalho esse também preconizado por Nascimento, Bezerra e Heberle (2011), em um artigo publicado na revista *Linguagem & Ensino*, no qual discutem que somente quando se incluem questões de multiletramentos nos programas escolares em perspectivas multidisciplinares de ensino em língua portuguesa, que se podem formar sujeitas(os) com visão crítica sobre o seu discurso e sobre o discurso de outrem. Entendo que o trabalho com os multiletramentos permite que se veja como a linguagem é uma poderosa ferramenta de significação e de construção da realidade.

3.3 PERCURSO DAS DISCUSSÕES: O QUE REVELA O DISCURSO DAS(OS) ALUNAS(OS) SOBRE A(S) RELAÇÕES/DIVERSIDADE/IDENTIDADES DE GÊNERO

A primeira atividade prevista na SD, ou seja, a de distribuir vários gêneros textuais acerca da temática de gênero, foi realizada para sondar o quanto elas(es) conheciam sobre a questão e o que revelariam a respeito dela, como opiniões, conhecimentos e, até mesmo, a existência ou não de preconceitos dentre as(os) sujeitas(os) de pesquisa.

Então, conforme as discussões a partir desses textos, pude notar como cada uma(um) inseria nas falas o seu pensamento sobre o assunto e a importância que cada uma(um) dava à questão. No geral, todas(os) buscaram se posicionar diante do tema e das situações apresentadas em cada gênero textual levado às turmas. As próximas subseções estão criadas a

⁷ Destaco que os comentários críticos não foram anexados a esta dissertação em respeito a um pedido do colégio estudado.

partir das discussões originadas do trabalho de leitura, compreensão e apresentação oral/escrita dos vários gêneros textuais entregues às(os) alunas(os). Nesse sentido, fiz recortes das falas com base em oito temas ou situações que mais geraram debate, por oferecer maior fonte de dados e base para análise em meu estudo. Em alguns desses temas ou situações, poderão aparecer, porém, informações somente de uma turma, porque a outra não levantou tal temática no decorrer da SD ou o assunto não gerou polêmica suficiente para gerar material de análise. Ressalto, ainda, que todas as subseções que compõem esta seção 3.3 foram produzidas com base em dados gerados com os instrumentos entrevista, diário de campo e produção textual das(os) sujeitas(os) de pesquisa, evitando, assim, que se torne repetitiva a menção ao longo do texto.

3.3.1 A mulher e o lazer: comportamentos esperados

O homem não tem problema se fizer, mas a mulher, ah, uma mulher fazendo isso?
(Entrevista, 9/4/2013)

O discurso da igualdade predominou nas duas turmas, porém é notável que esse discurso, ao mesmo tempo em que se pretendia valorizador das diferenças e destituído de preconceito, revela estereótipos que acentuam ainda mais a atribuição de comportamentos e de falas mais apropriadas a um e a outro gênero. Lima (2007) apresenta um resultado semelhante a esse em sua tese, na qual analisou o modo como se caracterizam os discursos sobre gênero em aulas de língua portuguesa: “[...] em algumas situações apresentadas, quando a mulher age, em processos idênticos àqueles realizados pelo homem, ela é classificada de forma negativa, ao passo que o homem o é de forma positiva, indicando diferentes padrões de julgamento de gênero [...]” (LIMA, 2007, p. 158). Essa mesma pesquisadora concluiu, em seu estudo, que é vital trabalhar o poder do discurso de forma crítica na escola, pois ele se mostra “[...] pleno de possibilidades para a construção de cidadãos(ãs) críticos(as)” (Idem, 2007, p. 159). Nas falas das(os) estudantes, durante debate sobre o gênero propaganda de cerveja, ficou explicitado que o direito ao lazer e o modo usado para se divertir é distinto para meninas e para meninos, conforme apontam os trechos a seguir:

Marlon: Ah! Tipo, quando vai numa festa... tem gente que fala: Ah, aquela lá que se faz de santa tá bêbada! Porque tem menina que, quando a gente ainda tá chegando na festa, ela já está MIANDO, daí é complicado né ... tem umas que não tá nem aí, que não tem aquela moral, assim. Em vez de reclamar da sociedade... vai junto e boa!

Professora: *Mas ... e se fosse um homem que você visse lá na festa desse jeito que você falou, o que iria pensar dele?*

Marlon: *A sociedade em si carrega uma coisa: a mulher é santinha, o homem é bem largadão ... o homem não tem problema se fizer, mas a mulher! Ah! Uma mulher fazendo isso? Tipo, o homem não recebe esse preconceito [...].(Entrevista, 09/04/2013)*

Vejo, nesse exemplo que, para o Marlon, o fato de mulheres também beberem não é natural, porque elas não sabem beber, exagerando na quantidade. Seria o que ele chama, na primeira fala dele, de estar “miando” em festas, como se elas não tivessem controle sobre o que fazem ou que somente elas estivessem propensas a agir assim. No momento em que o questiono se ele julgaria de outro modo se, no lugar da menina bêbada, fosse um menino, ele coloca a sua opinião, justificando que é a sociedade que pensa assim, quando, na verdade, ele compactua desse ideário, como evidencia a sua fala. A ACD permite analisar, em dados como esse, como o discurso revela as crenças das(os) sujeitas(os), crenças inerentes às suas falas, representando suas visões de mundo, e que podem estar sendo perpetuadas há tempos (TÍLIO, 2010). A aluna Valentina, diante dessa resposta, coloca o seguinte:

Valentina: *É a mesma coisa do tipo: o homem que fica com um monte de mulher é o gostosão, garanhão. Já a mulher é galinha, piriguete. (Entrevista, 11/4/2013)*

Desse modo, ela faz uma tentativa de defesa da mulher e de esclarecer que este é mais um estigma carregado pela classe feminina, classe que teria uma reputação a zelar e, por essa razão, não pode beber ou “ficar”, em público, com várias pessoas, como é permitido ao homem. Para a imagem masculina, isso seria positivo, já para a mulher não seria, pois ela tem de manter bons comportamentos, mantendo-se envolta em uma redoma de santidade para ser bem aceita na sociedade e não ser tachada com características pejorativas. Pereira (2007), em sua pesquisa de doutorado, desenvolvida também na área da Linguística Aplicada, obteve dado semelhante a este levantado por Valentina. Esse professor, quando se propôs investigar como livros didáticos de língua inglesa abordam questões de gênero, analisando textos verbais e não verbais, nas três imagens que se relacionavam a questões sexuais havia a presença de estereótipos como o de que a mulher não sente necessidade de sexo na mesma intensidade que os homens sentem e, ainda, que “O homem que se relaciona sexualmente com muitas mulheres é viril e potente; mulher que tem muitos parceiros é vulgar e promíscua” (PEREIRA, 2007, p. 234). Essa conclusão a que chegou Pereira, na mencionada pesquisa, coincide com uma colocação feita pela aluna Rosária ao discutir com a turma os vários estigmas a serem eliminados socialmente:

Carla: (...) sempre tem aquela questão: Ah! O homem trai, porque tem necessidade de trair e a mulher, não! Se ela trai, ela é vadia, biscatinha, não sei mais o quê! Só que eu acho que a traição nem deve existir, mas se ele trai, porque ela não pode trair? (Gravação em áudio, 21/3/2013)

Magalhães (2008), na análise dos dados em sua dissertação de mestrado, ressalta que a escola, ao negligenciar espaço para discussões que questionem estigmas como esses, participa dos jogos de poder de modo a fabricar e a multiplicar ainda mais as desigualdades entre os gêneros. Na última fala de Valentina, participante de minha pesquisa, verifico que, conforme esclarece Fairclough (2001), do mesmo modo que, para a ACD, o discurso naturaliza as relações de poder, ele consegue desconstruí-las, transformando os significados do mundo a partir de posições sociais diversas. Dessa forma, ao colocar que ter vários parceiros amorosos é visto de modo distinto para mulheres e homens, ela reflete sobre o preconceito presente na fala do seu colega Marlon, para o qual beber é algo ligado à masculinidade, tendo em vista que as mulheres não o sabem fazer com cautela.

3.3.2 A mulher e a mídia: o uso de sua imagem pela publicidade e em músicas

A verdade é que falar bem da mulher nunca entrou na moda... (Gravação em áudio, 21/3/2013)

As(os) alunas(os) foram estimuladas(os) a pensar como a imagem da mulher é utilizada pela publicidade, observando quais produtos recorrem mais à sua imagem e como ela é representada. Outro gênero que tem muito espaço entre as(os) jovens é a música, atividade que também foi alvo de reflexões por parte das(os) estudantes, analisando-a a respeito de como retrata a mulher. O debate sobre os conteúdos desses dois gêneros foi fértil a ponto de exporem desde argumentos preconceituosos até comentários críticos em ambas as turmas. Na sequência, apresento o gênero propaganda levado à sala de aula a fim de incitar discussões a respeito do uso da figura da mulher pela publicidade:

Imagem 1 – Gênero textual propaganda



Fonte: Blog *Fabiola Reipert*⁸

Com base nesse texto, e em outros pertencentes ao mesmo gênero textual de que as(os) estudantes se lembravam, surgiram as falas de alunas(os) do terceiro ano que seguem, nas quais notei maior criticidade acerca do uso que algumas empresas fazem, em suas propagandas, da imagem feminina:

Gabriel: *Eu acho que a mulher é usada... isso acontece bastante na mídia e nas propagandas de cerveja (risos masculinos).*

Rodrigo: *Há outras propagandas, como as de cerveja, que, geralmente, explicitam mais o corpo da mulher e outras de inseticida que passam a ideia de que a mulher tem o lar dela e tem que proteger ele dos mosquitos, entre aspas, né, porque ela tem que proteger a família.*

Juliana: *Sobre a imagem da mulher na propaganda de cerveja, é tipo uma coisa assim: Vem quente que eu tô fervendo!*

Cauã: *É o batom vermelho, a cor do esmalte, o decote [...], coisas associadas com biscoito. (Gravação em áudio, 19/3/2013)*

Observei, nesses fragmentos, que, além das propagandas que levei para a sala de aula, elas(es) estabeleceram relação do que estava sendo falado com outras que conheciam e que tratavam a mulher de igual modo, estereotipada. Avalio esse comportamento de modo positivo, posto que não se restringiram aos textos indicados por mim, conseguindo compará-los e relacioná-los a outros que também estigmatizam a mulher. Todavia, mesmo diante dessa criticidade, vejo que os risos dos meninos, como exemplificado após a fala do Gabriel, ainda explicitam certa posição machista diante da percepção da mulher como objeto sexual, causando graça o fato de elas serem usadas em prol do prazer masculino. Dando sequência na

⁸ Disponível no endereço: <<http://entretenimento.r7.com/blogs/fabiola-reipert/files/2011/03/sandy.jpg>>. Acesso em: 20 de fev. de 2013.

conversa, estimulei-as(-os) a refletirem sobre por que o mercado publicitário associa os seus produtos a uma imagem que denigre a mulher. O resultado é o que segue:

Professora: E por que a publicidade ainda utiliza a mulher nesses papéis?

Joana: Porque ambas (mulher e cerveja) são desejos masculinos!

Rodrigo: Porque a sociedade ainda está ligada ao passado, onde a mulher sempre sofreu esse preconceito e, atualmente, (sofre) pela influência da mídia.

Professora: Porque pela influência da mídia?

Rodrigo: Porque ela não fala criticamente disso ... ela fala mal e enquadra a mulher dentro de determinadas áreas [...], de modo mais conservador, onde a mulher não tem seus direitos exercidos.

Joana: (interrompe) Foca no físico também, né... de objeto sexual, né? (Gravação em áudio, 19/3/2013)

Observo que, mesmo sendo essas(es) sujeitas(os), e suas práticas discursivas, influenciados ideologicamente, foi possível notar que as(os) alunas(os) reformularam essas práticas, conforme o que prevê a ACD, ao perceberem os vínculos que essas práticas travam com as ideologias que os interpelam socialmente, em especial pela mídia televisiva. Assim, as(os) sujeitas(os) de pesquisa põem como razões para que essa realidade se mantenha os fatores históricos, o machismo, a influência da mídia televisiva e a futilidade dos conteúdos que os programas televisivos voltados ao público feminino têm. Ressalto que a associação entre o perfil das mulheres na publicidade de cervejarias e a erotização foi notada por elas(es) mesmas(os) sem a minha intervenção, o que, para mim, significa um olhar mais reflexivo advindo com essa nova geração.

Cruz (2013) categoriza como violência simbólica o uso da imagem da mulher como objeto sexual em propagandas, pois a expõe a constrangimentos morais originários dos tempos do patriarcalismo. Essa autora analisa, em um artigo científico, um comercial de televisão referente à cerveja Kaiser, corrente no ano de 2007, e conclui que esse vídeo de anúncio incita “[...] a sexualidade, sexualizando e generizando a cerveja, atribuindo a ela valores socialmente reconhecidos como femininos” (CRUZ, 2013, p. 11), a exemplo da cor amarelada da bebida que é associada às modelos loiras que participam da propaganda em questão. Além disso, a erotização é garantida por esse comercial ao usar modelos vestidas com roupas insinuantes e ao utilizar uma música de *striptease* ao fundo da fala da locutora, que sussurra frases, enaltecendo como a cerveja é gostosa. Em casos como esse, “[...] o corpo da mulher passa a ser usado como produto midiático a fim de despertar apelos erotizados e

idealizados e conseqüentemente consumo, não do corpo matéria, mas do corpo simbólico e do produto que o corpo vende” (SILVEIRA; RABINOVICH, 2010, p. 3).

Bornemann (2013) chega à mesma conclusão de Cruz (2013) ao refletir sobre algumas propagandas da *Sky* (televisão por assinatura), propagandas nas quais se têm como personagem central a modelo Gisele Bündchen. Nessas propagandas, Gisele é dona de casa, está sempre maquiada, usa roupas decotadas, joias grandes e sensuais, salto alto e unhas vermelhas, zela pela casa e aguarda ansiosa o retorno do marido a casa. Ela, contudo, quando o marido volta, ele prefere assistir à televisão a ficar com sua esposa, mesmo sendo ela uma mulher idealizada pelos homens, pois “[...] faz as tarefas da casa, é apaixonada e dedicada ao marido e [...] mantém-se bonita e produzida o tempo todo” (BORNEMANN, 2013, p. 9). Isso ocorre para frisar o quanto a *Sky* oferece serviços de qualidade às(aos) consumidoras(es) e acaba enquadrando a mulher numa visão machista, ficando subentendido que “[...] toda a produção física da mulher, evidente na propaganda, não é direcionada a sua satisfação pessoal, mas para satisfazer aos desejos do marido” (BORNEMANN, 2013, p. 13).

Assim, como professora, na classe do primeiro ano, precisei instigá-los um pouco mais do que no terceiro, para irem além de uma leitura superficial das propagandas e das músicas. Assim, questionei-os sobre a representação da mulher nesses gêneros e, ainda, a respeito de quais seriam os objetivos das empresas com tal representação feminina. Diante disso, expuseram o seguinte:

Professora: *Por que a publicidade utiliza a imagem da mulher de modo mais sensualizado em propagandas como as de cerveja?*

Marlon: *[...] toda propaganda de cerveja deve usar mulher, porque não se venderia tanto se não usasse a imagem da mulher... ela influencia mais no público masculino.*

Enzo: *Claro! Para atrair o público masculino. (risos de meninos)* (Gravação em áudio, 19/3/2013)

Ainda que tenham notado que a erotização somente acontece por haver um consumidor que é atraído por esse recurso, os meninos riram da situação, evidenciando que, ao mesmo tempo em que sabem que a mulher funciona ali como um objeto sexual, maliciam e zombam da situação com os risos. Frente a isso, as meninas silenciam. As propagandas analisadas não eram apenas de cerveja, havia também as de produtos de limpeza, quais sejam:

Imagem 2 – Gênero textual propaganda



Fonte: *Blog Comportamento consumidor*⁹.

Imagem 3: Gênero textual propaganda



Fonte: *Site de Cláudia Raia*¹⁰.

Sobre propagandas como essas, a maioria das(os) alunas(os) relataram que, em todas, é posta a imagem de uma mulher usando o produto e, conseqüentemente, atestando a sua eficácia. As(os) alunas(os) explicam:

Professora: *Por que as propagandas de produtos domésticos utilizam a mulher como garota-propaganda?*

Carla: *Porque é a mulher que faz a limpeza da casa.*

Guilherme: *(interrompe a fala) Porque a empresa não é boa! Nem sempre é a mulher que faz a limpeza da casa, não, mas ela não ia colocar um homem, porque ele não vai ao supermercado. Geralmente não é ele que vai lá analisar qual é que limpa mais, ele vai olhar e [...] levar.*

⁹ Disponível no endereço: <<http://comportamento-do-consumidor.blogspot.com.br/2011/06/propagandas-verdes.html>>. Acesso em: 20 de fev. de 2013.

¹⁰ Disponível no endereço: <<http://www.atrizclaudiairaia.com/2012/07/scotch-brite-comercial-com-claudia-raia.html>>. Acesso em: 20 de fev. de 2013.

Enzo: Mas tem aquele careca que faz propaganda da Bombril - é homem [...]. (Gravação em áudio, 19/3/2013)

Guilherme coloca a razão de ser utilizada sempre uma imagem de mulher nas propagandas desse tipo na falta de qualidade da empresa, porque, para ele, essa é uma responsabilidade de qualquer gênero. Isso, contudo, se restringiu aos afazeres dentro de casa, visto que, ao citar a ida ao supermercado para compras do lar, ele voltou a colocar a responsabilidade na mulher, informando que o homem não faz esse tipo de compras. O que está explicitado nessa fala de Guilherme, embora as(os) estudantes acreditem que haja uma divisão igualitária de tarefas em seus lares, é mais apenas um “auxílio”, uma “contribuição” do homem, que se restringe a ajudar/contribuir em apenas alguns dos afazeres domésticos. Esse posicionamento, muitas vezes, é iniciado e/ou reforçado pelos próprios materiais de ensino, como verificado por Pereira (2007), materiais nos quais há menções à divisão igualitária de tarefas domésticas entre os familiares, pois “[...] ainda prevalece a concepção de que essas tarefas são responsabilidade da mãe ou dona de casa e, quando divididas, fica implícito que os demais membros da família a estão ajudando” (PEREIRA, 2007, p. 261). O aluno Enzo vem em defesa masculina, asseverando que o homem é usado, sim, nesse ramo publicitário, citando um exemplo, não percebendo que se trata de um caso isolado dentre numerosos outros em que aparece a mulher nessas funções.

Em consulta ao *site* do Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (CONAR), verifiquei que esse órgão, responsável pela regularização das propagandas, apregoa que “Toda atividade publicitária deve caracterizar-se pelo respeito à dignidade da pessoa humana [...]” (CONAR, 2013, Art. 19º, Seção I, Capítulo II). Segue-se, portanto, que não há nem o cumprimento da lei por parte das marcas que utilizam as mulheres em condições constrangedoras e inferiorizantes, tampouco há censura em casos de estereotipia feminina na publicidade, tendo em vista a sua ocorrência frequente em diversas mídias.

Quanto ao gênero textual música, levei para a sala a seguinte:

Imagem 4 – Gênero textual música

Descontrolada (Banda Garota Safada)

Refrão: Vai, vai, vai, vai, sobe na mesa e fica no grau
Vai misturando uma tequila e limão com sal

Quando ela bebe só uma cerveja
Ainda ela consegue na festa se controlar
Mas quando bebe champanhe e vodka
Ela começa a misturar
No vira-vira da tequila
Ela chapa, ela começa a disfarçar
E todo mundo vendo
Que ela está descontrolada, e nem escolhe boca pra beijar

Refrão

Fonte: *Site Letras*¹¹.

A música foi ouvida em sala e teve a letra lida. Diante dela, as(os) alunas(os) se mostraram de um certo modo perplexos pelo modo como fala da mulher, entretanto mencionaram que a maioria das músicas que ouvem deprecia a imagem feminina. Perguntei a eles que músicas são essas e obtive o que segue:

Professora: *E quanto às músicas? Vocês conhecem alguma que fala da mulher?*

Marlon: *Tá chapada, tá doidona ... é uma música sertaneja, professora, que fala da mulher. (risos)*

Valentina: *Funk fala mal da mulher ... Mr. Catra. (Gravação em áudio, 21/3/2013)*

Como resposta à minha pergunta, Marlon começou a cantar uma música em cuja letra se conta que a mulher bebe tanto que fica “chapada, “doidona” e vai carregada para casa pela impossibilidade de fazer isso sozinha, devido à sua embriaguez. Além de cantar, Marlon ri da música que cantou, o que estimula os seus colegas ao lado a fazerem o mesmo. Trata-se, notadamente, de uma situação de zombaria com a estereotipia da imagem feminina produzida por esse tipo de canções. O aluno Marlon interrompe essa última fala da Valentina, tentando poupar o fãqueiro em questão das críticas, ao afirmar que a mulher também fala mal dela mesma nesse gênero musical, não sendo, portanto, exclusividade masculina:

Marlon: *[...] a mulher também canta funk falando mal de mulher... e bastante!*

Professora: *Por que a mulher falaria mal dela mesma?*

Enzo: *Para fazer sucesso... vender...*

Professora: *Quer dizer que falar bem da mulher não vende?
(Vários ao mesmo tempo) NÃO! (silêncio longo) (Gravação em áudio, 21/3/2013)*

¹¹ Disponível no endereço: <<http://letras.mus.br/garota-safada/descontrolada-israel-novais/>>. Acesso em: 20 de fev. de 2013.

Esse silêncio longo vem confirmar o posicionamento unânime da turma, ou seja, depois da resposta negativa em alto e bom som sobre a pergunta “falar bem da mulher não vende?”, todas(os) as(os) alunas(os) mantiveram a opinião. Elas(es) explicaram que tratar positivamente da mulher não é alvo das canções, porque não dá lucro ao mercado. Assim, cantoras e cantores têm de se adequar às exigências de mercado para conseguirem “viver” da profissão, justificando o porquê de mulheres falarem mal de si mesmas. Oliveira (2008) também observa, após analisar materiais de ensino produzidos por mulheres, que a própria mulher reforça estereótipos sobre si. A autora (2008) exemplifica essa sua afirmação com textos verbais e não verbais que põem a mulher como coadjuvante em sua relação com o homem. Com isso, ela mesma “[...] naturaliza e reproduz [...] o papel que julga ter os homens na sociedade (e, por consequência, o seu próprio)” (OLIVEIRA, 2008, p. 110). Trago, ao meu texto, pesquisas que enfocam o material de ensino, mesmo não me propondo a analisá-lo, porque compreendo, assim como Pessoa (2009), que o seu uso pode restringir as possibilidades de ação docente e, ainda, “[...] comprometer as próprias perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social” (PESSOA, 2009, p. 54).

Pouco tempo depois, Guilherme resolve desabafar:

Guilherme: Professora, a verdade é que falar bem da mulher nunca entrou na moda... porque, pode ver, em qualquer programa da TV, o que eles passam é que quem pega todas as garotas é o bad boy... que trata mal, porque é assim que ela vai gostar de você ... quando um homem trata bem a mulher é porque pensa em si ... na sua reputação na sociedade. (Gravação em áudio, 21/3/2013)

Guilherme levanta uma informação que explicita bem a sua posição machista, mas não cria polêmica na sala como imaginei que geraria após essa sua fala. Pelo contrário, outras(os) se pronunciaram concordando com a assertiva. Para elas(es), então, se o homem trata bem uma mulher, ele o faz porque se preocupa com a sua reputação frente às outras pessoas e não por se preocupar com a mulher. Acredito que a mídia teve papel fundamental nesse ponto de vista da turma, pois, como o Guilherme afirma, nos programas televisivos há estímulo a esse estereótipo, colocando que os homens maus fazem sucesso com as mulheres. Perante a essa situação, conversei com as(os) alunas(os) sobre o poder de manipulação exercido pelos diversos meios de comunicação sobre as pessoas e a respeito de como elas(ES) têm que reagir criticamente diante do que assistem. Ao final dessa explicitação, o aluno Firmino comenta:

Firmino: Hoje, mesmo com tudo isso que acontece com a mulher, é a melhor fase dela, porque, antigamente, elas não podiam fazer nada. (Gravação em áudio, 21/3/2013)

O aluno Firmino realça que as mulheres não podem reclamar tanto assim do preconceito ainda existente, porque, atualmente, a situação delas é muito melhor do que há tempos, fala esta que não está totalmente equivocada, tendo em vista que, realmente, a mulher conseguiu avançar muito socialmente. Isso, contudo, não permite aos homens achar que elas devam se conformar com tratamentos ainda desiguais entre os gêneros somente pelo fato de que não são mais tão subjugadas como foram por muitos séculos.

Souza e Rodrigues (2013) também se dispuseram a pensar como a mulher é representada em alguns estilos musicais, como o samba, o sertanejo e o funk. No primeiro estilo, as músicas analisadas revelaram uma imagem feminina ligada à sua submissão ao homem e sem voz ativa. Já nas canções sertanejas “[...] o discurso compara a mulher a carros, um sentido de máquina possante, desejo de todo homem [...] para dar a ele muita emoção” (SOUZA; RODRIGUES, 2013, p. 12). E, no estilo funk, sobressai uma mulher exibicionista e liberada de formalidades e convenções sociais. A música tem grande poder sobre as(os) sujeitas(os), os quais são interpelados e constituídos em cada estilo apreciado, já que “[...] suas letras se apresentam como um espaço privilegiado de um imaginário que produz discursos e institui relações sociais” (NASCIMENTO, 2010, p. 1). A análise de músicas relacionadas a esses estilos evidenciou que “[...] a identidade da mulher, apesar de suas inegáveis conquistas, não conseguiu apagar a ‘velha identidade’ dos discursos machistas” (SOUZA; RODRIGUES, 2013, p. 24), retratando-a como sedutora, pouco inteligente, delicada e submissa.

3.3.3 A mulher e a mídia: o uso de sua imagem pelos programas televisivos

A maioria dos programas relacionados à mulher são os que têm assuntos femininos e tudo, mas é, assim, uma coisa fútil! (Gravação em áudio, 19/3/2013)

Outro tema bastante abordado dentro da questão de gênero foram os programas televisivos sensacionalistas, programas que, em sua maioria, abusam da imagem feminina para elevar a sua audiência ou são apresentados por mulheres e direcionados a esse público

usando, para tanto, de conteúdos pouco inteligentes e ligados aos afazeres do lar. Esses programas auxiliam na manutenção de papéis que desvalorizam a mulher, pois “[...] aprendemos em diferentes espaços e através de diversos artefatos culturais – propagandas, programas de TV, revistas, jornais, cinema, entre outros – nossas diferentes posições de sujeito, por exemplo, como homem e mulher, hetero e homossexual, na sociedade” (MAGALHÃES, 2008, p. 74). Com base nisso, as(os) participantes da pesquisa destacaram alguns programas que passam essa visão deturpada sobre a mulher, a partir da análise que fizeram do vídeo que levei para elas(es) do programa *Mais você*, da Rede Globo de televisão¹². No primeiro ano, mencionaram mais os programas matutinos da televisão aberta e, no terceiro, os programas noturnos, como se pode verificar nos seguintes fragmentos:

Professora: *Quais programas televisivos fazem uso negativo da imagem feminina?*

Guilherme: *O programa da Ana Maria que passa de manhã, ele é um programa feminino. Ele traz assuntos relacionados à mulher: assuntos de comida, de cantadas de pedreiro, que passou outro dia [...]. Então, é um programa que só fala de cozinha, não fala mais nada de importante, vestido de noiva e não traz nenhum conhecimento a mais... só de mulher... eles não abrem possibilidade pra outras coisas e já entrevistou a Bruna (suspira pela atriz) (vários meninos riem).*

Rodrigo: *A maioria dos programas relacionados à mulher são os que têm assuntos femininos e tudo, mas é, assim, uma coisa fútil... cozinhar, arte, essas coisas assim. Não é uma coisa que tem um conteúdo inteligente.*

Professora: *E vocês costumam assistir programas assim?*
(vários ao mesmo tempo): *Não! Nunca!*

Cauã: *O programa do Pânico também, que, além das mulheres estarem lá como objetos, elas faziam provas e eram expostas a coisas ridículas, como topless na frente de um monte de gente.*

Gabriel: *Nos programas de carnaval, também!* (Gravação em áudio, 19/3/2013)

Nesse fragmento, mesmo apresentando bons pontos de reflexão sobre o assunto, a exemplo dos alunos Cauã e Gabriel, constato a permanência de um estereótipo, o qual se dá quando Guilherme discorre sobre o programa matutino, criticando-o por ser direcionado à mulher e, por isso, traz elementos ligados ao lar e aos cuidados com o marido. Após essa suposta criticidade, ele acrescenta que tais programas poderiam abordar outros assuntos que fossem, realmente, importantes, porém diz isso enfatizando que conteúdos complexos não chamam a atenção feminina ao mencionar que “não traz nenhum conhecimento a mais... só de mulher..”, como se existissem conteúdos de mulher e conteúdos de homem e que os dela fossem fúteis e pouco inteligentes. Posições masculinas como essa vêm “[...] negatar a auto-

¹² Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d9e0QdYv_-Q>.

estima da mulher no que concerne a sua competência para se desincumbir de tarefas cotidianas” (VIEIRA, 2005, p. 232). Outro ponto interessante a se destacar nessa fala de Guilherme é o de ele descrever muito bem o funcionamento do programa, as atrações e escolhas temáticas pela apresentadora, mesmo sendo esse programa alvo de suas críticas e considerado negativo para ele. Essa descrição detalhada me levou a pensar que ele, embora o negativasse, o assiste. Assim, questionei-o sobre isso e Guilherme me revelou que é sua mãe que conta a ele todos os dias o que passa nesse programa, logo que ele volta da escola para casa.

Postura semelhante a essa foi a de Rodrigo, que deixou transparecer, em seu discurso, a existência de assuntos típicos femininos e de assuntos típicos masculinos, sendo os delas supérfluos, como aparece no trecho “programas relacionados à mulher são os que têm assuntos femininos e tudo, mas é assim, uma coisa fútil”. Essa colocação mostra que ele já está tão acostumado a ver os mesmos assuntos compondo programas femininos que passou a vê-los como conteúdos destinados à mulher, não correspondendo, portanto, aos mesmos dos homens, por serem de baixo teor cultural.

Com foco também na questão de gênero, Fischer (2001) analisa, em seu artigo intitulado *Mídia e educação da mulher: uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV*, alguns programas televisivos apresentados por mulheres e direcionados a elas. A autora menciona que, em sua maioria, programas nesse formato trabalham com uma imagem feminina dual, especialmente ao refletir sobre os programas *Erótica*, da MTV, e o seriado *Mulher*, da Rede Globo. Essa dualidade reside em construir a imagem feminina a partir do estereótipo da sedução e do pouco apego à intelectualidade, uma vez que tais programas acentuam a ligação feminina com a beleza estética a partir de temas e situações do dia a dia. Além disso, o programa *Erótica* conta sempre com uma presença masculina, um médico, o qual “[...] receberá solícito as dúvidas, os medos e as vergonhas em relação a seu corpo-mulher” (FISCHER, 2001, p. 596). Nesse sentido, há, em programas como esse, um tom pedagógico que sujeita os corpos femininos “[...] a técnicas disciplinares, cuidados e tratamentos indispensáveis à conquista amorosa” (FISCHER, 2001, p. 595).

No terceiro ano, as(os) participantes enfatizaram bastante não o fato de a mídia televisiva produzir programas com assuntos fúteis, pensando-os para um público feminino, mas, sim, a submissão das mulheres que aceitam participar deles, muitas vezes vestindo pouca roupa. Elas(es) apontaram o que seriam, segundo o ponto de vista delas(es), algumas motivações para que a mulher se submeta a trabalhos como esses, as quais seriam:

Rosária: *Tipo aquelas mulheres enfeitando o palco. Elas ficam lá tipo um enfeite, como uma coisa. Eu acho ridículo! Eu não aceitaria fazer um negócio desse por causa de fama, dinheiro, status.*

Gabriel: *Por dinheiro!*

Juliana: *(interrompe) e sempre seminuas em qualquer lugar. É muito ridículo mesmo! Eu acho que... é... elas só fazem isso, porque são muito ligadas à imagem. Daí talvez seja por isso, pra ganhar fama, status.*

Cauã: *Achamos que todas as mulheres nesses programas são símbolos sexuais, porque (de) todas elas nenhuma é gordinha... sempre saradas. Pode ver mesmo no programa Pânico sai uma e vem outra com mesmo corpo, muda só a cara ... mesmo perfil [...]. Acho que isso ocorre pelo status mesmo. Antigamente, a mulher era mais voltada à família e hoje ela está sendo muito mais exposta, principalmente na mídia. Ela ficava mais em casa com os filhos. Agora ela sai pra trabalhar e com trabalhos ridículos.*

Joana: *Ou até porque quer destacar a ideia de mulher livre que já... é... saiu aquela história de que alguém manda nela e que agora ela faz o que ela quer. (Gravação em áudio, 19/3/2013)*

Para as(os) alunas(os) Juliana, Gabriel e Cauã, o uso da mulher como objeto sexual em programas sensacionalistas se dá por culpa da própria mulher, julgando que elas se submetem a esse tipo de trabalho por fama, dinheiro e *status*, aspectos esses considerados como áreas de interesse especificamente femininas, mas nada é comentado sobre as(os) telespectadoras(es) desses programas que “compram” essa ideia, motivando as grandes mídias a continuarem utilizando a imagem da mulher, submetendo-a à condição de objeto. Fora isso, o aluno Cauã explica que a mulher é utilizada em papéis degradantes, porque, segundo ele, “antigamente a mulher era mais voltada à família e hoje ela está sendo muito mais exposta principalmente na mídia... ela ficava mais em casa com os filhos. Agora ela sai pra trabalhar e com trabalhos ridículos”. Logo, antes ela não sofria essa forma de violência (à sua imagem), porque se restringia ao ambiente doméstico e, atualmente, como resolveu participar do mercado de trabalho, ficou mais exposta e suscetível a trabalhos ridículos, ou seja, a mulher é posta como culpada e não vítima desse mercado. Já a aluna Joana argumenta que a mulher atua nesses segmentos como um modo de reafirmar a sua liberdade, de ser dona de si e de suas vontades, demonstrando outro olhar sobre a questão, mais crítico do que os demais.

Ainda na fala de Cauã, ao citar que “todas as mulheres nesses programas são símbolos sexuais porque de todas elas nenhuma é gordinha... sempre saradas”, noto que há uma correspondência com o que afirmam os autores Boris e Cesídio (2007), para os quais os meios de comunicação de massa impõem um tipo de mulher que é a ideal, desconsiderando, conseqüentemente, a diversidade cultural que compõe a sociedade. Esse modelo ideal, geralmente, estipula um perfil de mulher alta, magra, loira e sempre na moda. Em outras palavras, “na atualidade, percebemos que as concepções de estética corporal estão

extremamente relacionadas aos valores consumistas, atribuindo ao corpo feminino uma significação ideológica de mercadoria” (BORIS; CESÍDIO, 2007, p. 470).

Tendo em vista que as(os) alunas(os) disseram não assistir a programas como esses que vulgarizam a mulher, questionei-os sobre o seguinte:

Professora: *Que tipos de programas vocês gostam de assistir?*

(vários falaram ao mesmo tempo): Desenho animado, séries como (a) Todo mundo odeia o Cris e Um maluco no pedaço, jogos, filmes, novelas como (a) Malhação.

Gabriel: *Novela.*

Juliana: *Novelas da Globo: Malhação e Salve Jorge. (Gravação em áudio, 19/3/2013)*

Com base nisso, verifico que, após criticarem e afirmarem que não assistem aos programas matinais e noturnos citados anteriormente, que tratam de assuntos banais e os associam à rotina feminina, citam que preferem assistir a outros, mas que, no final das contas, acabam reproduzindo a mesma imagem feminina, estigmatizando-a. O enquadramento das personagens em tipos femininos, como consta nas falas a seguir, reforça características de um e outro gênero, características que não são notadas pelas(os) alunas(os):

Professora: *Como é a representação da mulher nesses programas?*

Juliana: *Ah! É a do colegial mesmo, mas tem todo tipo feminino: Tem a piriguete, a santinha, a barraqueira.*

Enzo: *Ah! Em Todo mundo odeia o Cris, a mulher quer matar o marido e os filhos por qualquer razão... ela é muito brava que, para pegar a menina, tem que ser no pau.*

Valentina: *Na novela (Malhação) tem a Fatinha – a piriguetinha.*

Firmino: *NOSSA, profe! Eita nós! Piriguete! (assanhamento dos meninos). Ela tá namorando com um chifrudo lá. (risos meninas e meninos)*

Professora: *Por que chifrudo? Ela já o traiu?*

Firmino: *Não sei.*

Valentina: *Não! (Gravação em áudio, 19/3/2013)*

A aluna Juliana não acredita que novela de televisão, que ela acompanha diariamente, estigmatize a mulher, por afirmar que não traz um padrão feminino, um tipo, já que, como ela mesma cita, “tem a piriguete, a santinha, a barraqueira”, sem observar que essas categorizações já são modelos estipulados para enquadrar, socialmente, os tipos femininos: a santinha, que seria aquela mulher envolta em preceitos religiosos, de boa conduta, e a pecadora, simbolizada pela “piriguete” e pela barraqueira, fugindo ao que seria o

bom comportamento esperado de uma mulher. Não há, portanto, nenhuma representação valorizadora da mulher nessa novela que ela acompanha e que foi por ela lembrada.

Quanto ao termo “piriguete”, mencionado por Valentina e Firmino, ele nasceu, de acordo com Nascimento (2010), com o estilo musical pagode, mais especificamente no estado da Bahia e faz remissão à mulher livre, independente, dona de seu desejo. O surgimento dessa denominação se deu em razão de as coreografias desse estilo musical frequentemente serem alusivas ao corpo das mulheres, as quais, dançando, produziam movimentos sexualizados. O autor (2010) enfatiza que essas mulheres, em sua maioria, pertenciam à classe baixa, eram negras e de baixo grau de instrução. Sua imagem era polarizada em dois modelos: “[...] a mulher idealizada, destinada [...] para o recesso doméstico e para a constituição da família e [...] a mulher sexualmente livre, [...] de sexualidade desregrada que, na representação da *piriguete* é desejada e [...] desqualificada pelo discurso masculino” (NASCIMENTO, 2010, p. 7). A mulher que é independente e dona do seu corpo se encaixa no segundo modelo e é, portanto, classificada como piriguete. Mesmo assim, contudo, assim como diversas outras construções que estigmatizam as mulheres, esta está sujeita a ressignificações nos contextos em que passa a ser empregada e significada.

No excerto anterior, ao tomar por base os risos e o assanhamento dos meninos ao falarem da personagem Fatinha, verifico que, ao mesmo tempo em que tentam passar uma visão mais reflexiva acerca da identidade feminina atual, eles associam diretamente a imagem dessa personagem com a sexualidade ao menor toque no nome dela. Por fim, ressalto a adjetivação de “chifrudo” dada pelo aluno Firmino ao namorado da personagem Fatinha, a qual foi classificada como piriguetinha pela aluna Valentina. Diante desse xingamento, questionei o aluno sobre o porquê de tal classificação, se a personagem havia traído o namorado na novela e a resposta foi um “não sei”. Suas(seus) colegas negam essa sua afirmação, assegurando que Fatinha é fiel ao rapaz. Em outras palavras, ele acabou estereotipando a personagem e, conseqüentemente, as meninas que agem de modo igual a ela, somente pelo fato de ela ser uma garota moderna e livre, o que o levou a considerá-la uma piriguete e a associar esse seu estilo de vida diretamente à infidelidade conjugal, o que, de fato, não aconteceu na trama. A mulher moderna, dona de si, provoca, nesse caso, a ideia não de liberdade, mas de libertinagem.

Fischer (2001), pela perspectiva da ACD, reflete que, em programas televisivos, como é o caso da novela *Malhação*, da Rede Globo, mencionada pelas(os) estudantes, bem como em outros direcionados ao público feminino, há mais do que pessoas falando sobre assuntos diversos, há, sobretudo, diversas posições e formas de subjetividade que estão

constituindo as(os) sujeitas(os), de maneira que, por meio de atrizes, personagens, apresentadoras, entrevistadas, etc., “[...] pode-se descrever um pouco dos discursos que nos produzem e que produzimos sobre gênero na sociedade brasileira” (FISCHER, 2001, p. 596). Nesse sentido, a mídia televisiva, fazendo uso de um tom pedagógico em sua programação, (re)produz formas de subjetivação feminina, com “[...] estratégias de linguagem que expõem o ‘feminino’ em suas diferenças [...] ao mesmo tempo que o definem como um ‘diferente’ que deve ser tornado público e controlado, numa tensão permanente entre universais de gênero secularmente preservados e rupturas que buscam afirmar-se como resistência” (FISCHER, 2001, p. 597).

A temática da sexualidade foi suscitada também na investigação proposta por Almeida (2010), investigação na qual, por meio de um grupo focal com 14 adolescentes, de ambos os sexos, residentes em bairros periféricos de um município de Sergipe, procurou entender o que esses jovens pensam acerca do tema gênero. Almeida (2010) obteve resultados que vêm acentuar aspectos biológicos e essencializantes do sujeito, reafirmando a naturalização da dominação masculina e da submissão feminina. Exemplos disso são as falas dos alunos Gabriel ao dizer que “A mulher tem que ficar em casa, não pode sair à noite, pois ela pode engravidar e ficar falada” e da aluna Maria, que foi uma das poucas meninas que se sentiram à vontade para falar de sexualidade, mas que o fez usando a terceira pessoa, isentando-se do comportamento que descreve em “Eu não vejo problemas delas quererem transar... eu não estou falando de mim, não, só acho que o que elas precisam é fazer com segurança”. Vejo, nessas falas, que a construção da sexualidade feminina está arraigada a desigualdades comportamentais, a “[...] hierarquias inscritas em um contexto ainda opressor” (ALMEIDA, 2010, p. 7). Trata-se de contexto que perpassa gerações, perspectivas e projetos de futuro por reproduzir papéis de gênero inculcados socialmente.

3.3.4 A mulher, o mercado de trabalho e o lar: a sobrecarga de atividades

A realidade de nossas avós e bisavós não é tão diferente das nossas mães e suas sucessoras, que só tendem a acumular muitas tarefas. (Comentário crítico, 2/4/2013)

Atualmente, devido a uma maior participação da mulher no mercado de trabalho, o homem também está fazendo as atividades domésticas e outras tarefas referentes ao lar e à educação das(os) filhas(os), o que, há pouco tempo, era legado feminino. Entretanto, o que se

vê é que ainda há uma sobrecarga de tarefas sobre a mulher, pois ela, além de trabalhar fora, permanece sendo a primeira responsável por cuidar das(os) filhas(os), da família e da casa.

A discussão desse tema se originou após a exposição do gênero propaganda de produtos de limpeza e conversa acerca do mesmo, pois, a partir desses textos, as(os) estudantes refletiram a respeito de quem é responsabilizada(o), na maior parte das vezes, pelas compras da casa, pelo cuidado com a família e pela limpeza da casa. Nesse contexto, a maioria afirmou que, na casa delas(es), as tarefas são igualmente divididas, não havendo sobrecarga de trabalho às mães ou às filhas. Com base nisso, fiz questionamentos mais pontuais para verificar até onde essa igualdade se efetivava. Dessa forma, obtive:

Professora: *E na casa de vocês, quem costuma cuidar mais dos afazeres domésticos e dos filhos... é só a mãe?*

Marlon: *Não! A avó também!*

Isabeli: *Eu faço também! Um dia minha mãe fez uma cirurgia e meu pai foi lavar a louça e lavou tudo com desinfetante (risos). Ah! Ele nunca lavou louça antes! (Gravação em áudio, 21/3/2013)*

Firmino: *Quando minha mãe não pode, meu pai lava a louça, seca, guarda.*

Professora: *Quando a sua mãe não pode significa o quê?*

Firmino: *Quando ela tá doente ou viaja, porque ela trabalha também, mas nós temos duas empregadas.*

A igualdade na divisão dos afazeres domésticos, pelo que se pôde verificar nesses excertos, ficou apenas no discurso, porque mãe, avó, filha e empregada doméstica são as primeiras encarregadas por essas tarefas, recebendo, portanto, dos filhos ou do esposo um auxílio, quer dizer, quando elas não dão conta dessas atividades, pedem ajuda a eles, recebendo, então, uma colaboração eventual. Esse dado coincide com o de Vieira (2005), presente em um artigo publicado no periódico *Delta*, no qual relata que a repartição das atribuições domésticas pode até ser variada nos lares brasileiros, mas, comumente, é legado da mulher o cuidado com o lar. Desse modo, o que há é uma cômoda ideia de igualdade, porque vejo que as identidades não são as mesmas – a de mãe, a de avó, a de filha e a de funcionária de casa –, mas o gênero sim, ou seja, não é a mãe que faz, mas que faz continua sendo uma mulher. Rodrigo retoma essa reflexão de modo mais elaborado em seu comentário crítico:

Rodrigo: *Deixando um pouco de lado as datas, podemos perceber que não há grandes mudanças na criação de todos nós, pondo em questão a diferenciação entre menino e menina, porque, há séculos, a filha deve, obrigatoriamente, ajudar a mãe com os afazeres domésticos e cuidar dos irmãos e o filho*

não, necessariamente, deve esse tipo de obediência à mãe, porque tem uma educação espelhada no pai. Na maioria dos casos, o homem não consegue cuidar de si mesmo, porque foi educado para depender de uma mulher. A realidade de nossas avós e bisavós não é tão diferente das nossas mães e suas sucessoras, que só tendem a acumular muitas tarefas. (Comentário crítico, 2/4/2013).

Chamou-me a atenção a resposta de Firmino ao questionamento anterior quando coloca que, em sua casa, ambos – mulher e homem – fazem compras para suprir as necessidades domésticas, contudo isso é feito de modo diferente pela mãe e pelo pai:

Professora: *Na casa de vocês, quem costuma cuidar mais dos afazeres domésticos? É só a mãe?*

Firmino: *Lá em casa os dois vão ao mercado, por exemplo, mas, se meu pai for ao mercado, ele traz as coisas mais baratas, se for a minha mãe, ela traz as mais gostosas. (risos)*

Essa fala de Firmino coaduna com um resultado encontrado em Goidanich (2010), pesquisadora que entrevistou mulheres catarinenses, casadas e separadas, com idade entre 36 a 60 anos. Todas as participantes desse estudo têm ensino superior, em áreas de formação distintas, bem como todas têm filhos. Nessa pesquisa, Goidanich (2010) investigou de quem é a responsabilidade pelo abastecimento doméstico e pela escolha dos produtos que as famílias levam do supermercado para suas casas e obteve que as entrevistadas se consideram as responsáveis pelo desempenho dessa tarefa em seus lares, havendo nisso participações somente eventuais de seus maridos, pois, de acordo com elas, eles não sabem fazer as melhores escolhas. A mesma pesquisadora destaca, ainda, que, no momento em que essas mulheres vão às compras, mantém-se sempre marcada a presença da alteridade, ou seja, suas compras são dirigidas “[...] ao outro – maridos e filhos – e todas as decisões são realizadas por ‘amor’ a eles” (GOIDANICH, 2010, p. 2). Isso justificaria o porquê de Firmino, no excerto anterior, delegar à mãe a aquisição das “coisas” mais gostosas e ao pai, as mais baratas.

De acordo com a última edição do relatório *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça* (2011), lançada pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, no ano de 2009, as mulheres, com 16 anos ou mais, eram, em 88,2% dos casos, as responsáveis pelas atividades domésticas em seus lares, contra 49,1% dos homens. E mais, desses percentuais, as mulheres se dedicavam, em média, 28 horas semanais às tarefas domésticas, já os homens apenas 11%. Esse dado, embora sendo gerado em 2009, vem ao encontro das informações prestadas pelas(os) minhas(meus) sujeitas(os) de pesquisa, quatro anos depois da publicação desse relatório e, também, de dados obtidos por Casagrande e Carvalho (2013), professores que expõem, a partir de uma pesquisa, que, numa análise de 18 materiais de ensino de matemática, todos diferenciam, nitidamente, os papéis exercidos por pais e mães,

sendo eles (os pais) responsáveis pelo lazer e pelo pagamento de contas e elas (as mães), pelo cuidado e educação de filhas(os) e marido.

Na maioria das casas das(os) sujeitas(os) de pesquisa há empregadas domésticas, cujos salários são pagos pelas mães que trabalham fora, ficando esse pagamento a cargo do marido apenas quando a esposa não trabalha fora, conforme exemplificado:

Professora: *Pessoal, na casa de vocês quem é que paga o salário da empregada?*

Carla: *No meu caso é minha mãe que paga a empregada.*

Nazaré: *Meu pai, porque minha mãe não faz nada, não trabalha. (risos)*

Valentina: *Minha mãe.*

Gabriel: *Só minha mãe. (Gravação em áudio, 19/3/2013)*

Ter uma funcionária em casa que se responsabiliza pelos afazeres domésticos significa, para elas(es), uma prática de igualdade de gênero, na medida em que nem mãe ou pai, nem filho ou filha têm que limpar, cozinhar, passar, etc. Essa ideia é levada mais além, pois muitas(os) delas(es) almejam ter uma empregada doméstica quando formarem as suas próprias famílias, com o intuito de que, na relação delas(es), a divisão das tarefas não fique a cargo da esposa/mãe apenas, tentando defender uma pseudoigualdade de gêneros. Os seguintes trechos exemplificam esse desejo:

Maria Paula: *Quando chegar a minha vez de assumir essa responsabilidade, contratarei uma empregada.*

Enzo: *Ajudando minha esposa, ela ficará mais descansada para trabalhar fora e ela ainda ficará bem mais alegre comigo e, se ela fizer sozinha, irá andar sempre estressada, com mau humor. Se ganharmos bem em nossos empregos, poderíamos contratar uma empregada para fazer o serviço.*

Juliana: *Quando eu for adulta, eu pretendo ter uma empregada doméstica para limpar a casa e lavar a roupa.*

Isabeli: *Pretendo ter uma empregada, mas que os dois paguem o seu salário e não só eu. (Comentário crítico, 2/4/2013).*

Novamente é trocada uma identidade por outra – a de esposa/mãe pela de empregada doméstica – mas a de gênero é a mesma: a de mulher. Mesmo tendo ainda que conciliar trabalho dentro e fora de casa, para Vieira (2005), a grande aposta para virem a ocorrer mudanças sociais mais significativas na eliminação do preconceito contra a mulher é o mercado de trabalho, posto que “[...] as mudanças profissionais reivindicadas pelas mulheres

no novo mercado emergem com valores modificados, centrados em promissoras propostas que podem desestabilizar a hegemonia masculina” (VIEIRA, 2005, p. 223).

3.3.5 A mulher e a ascensão social: fama, *status* e dinheiro

Ele é um biscateiro, mas tem carro, dinheiro, fama. As mulheres se atraem por isso! (Gravação em áudio, 19/3/2013).

A ascensão social feminina, que trouxe às mulheres maior liberdade sobre seu corpo, sobre seu pensamento, enfim, sobre a sua vida, no discurso de alguns dos meninos/sujeitos de pesquisa, não é reveladora de consequências positivas somente. Essa temática veio à tona logo após uma discussão sobre os comportamentos socialmente esperados da mulher e do homem quando estas(es) procuram se divertir, discussão esta motivada por mim ao questioná-las(os) a respeito da (des)igualdade de gênero na sociedade de hoje. Para eles, a liberdade da mulher resultou em atitudes negativas à própria imagem feminina. Além do mais, alegam que essa ascensão, hoje em dia, só é alcançada por intermédio de um homem, partindo do estereótipo de que a fama, o *status* e o dinheiro de um homem atraem as mulheres e, por essa razão, elas conquistam o seu espaço. O trecho a seguir explicita essa descrição:

Marlon: *O Neymar, por exemplo, professora, ele é feio... (risos) e ele e a Bruna tão namorando.*

Guilherme: *Eles começaram a namorar no carnaval...*

Marlon: *Ele é um biscateiro, mas tem carro, dinheiro, fama (vários meninos falam isso ao mesmo tempo e balançam a cabeça afirmativamente). As mulheres se atraem por isso!*

Valentina: *Se ATRAEM... (indignada)*

Enzo: *A gente não tá dizendo que é verdade, (interrompe e não deixa as meninas falarem, porém elas não resistem à interrupção) mas acontece, sim.*

Firmino: *(interrompe) Professora, tem um amigo nosso que vai direto pra Cascavel fim de semana, reserva camarote, leva litros de whisky e diz que enche de mulher, até aquelas que ele nunca viu na vida...*

Professora: *Por quê?*

Firmino: *Por causa do camarote e da bebida.*

Antônio: *É como se fosse uma ratoeira!*

Professora: *Por que ratoeira? É uma armadilha que você quer dizer?*

Antônio: *É... um chamariz.*

Marlon: *Como no ano passado, no réveillon, meus primos ficaram com o porta-malas do carro cheio de bebidas, energético e tal e aparecia menina de tudo quanto é jeito lá.*

Guilherme: *Ah! Esses dias, numa festa, eu vi um cara... mais ou menos uns cinquenta anos... com um carro mais ou menos, com som alto no carro, saiu com umas cinco meninas de lá e nenhuma tinha chegado com ele, nenhuma era amiga dele. (Gravação em áudio, 19/3/2013)*

No início desse fragmento, Marlon traz à tona um comentário preconceituoso e esse comentário é ratificado por vários meninos: o de que a mulher é interesseira, sendo facilmente atraída por *status*, fama e dinheiro. Em razão disso, justificam o namoro de uma atriz com um jogador de futebol famoso, jogador que, na opinião deles, é feio. Diante do comentário, noto que as meninas pouco falam, noto que as tentativas de autodefesa são raras e que somente Valentina parece tomar uma atitude ao se indignar com a fala antecedente. Isso demonstra que as outras garotas estariam concordando com o que os meninos falaram ou, até mesmo, silenciando-se pela pressão exercida por eles frente a essa polêmica.

Sugeri outro termo na fala de Antônio que se referiu ao caso levantado pelo Firmino como uma ratoeira para “pegar” mulher, por verificar que os meninos riram muito do que ele falou, associando a mulher que se dispõe à situação relatada a um animal sujo e asqueroso. Procurei sugerir essa troca acreditando também que, com isso, os meninos refletiriam sobre as suas escolhas linguísticas, estimulando que vissem as relações injustas e desiguais que perpassam o seu discurso, como compete aos analistas críticos do discurso (FAIRCLOUGH, 2001).

O fato de as mulheres escolherem com quem desejam namorar, ou “ficar”, e com quantos, está mexendo com o norte dos meninos, pois não é algo esperado por eles, mas, sim, que a mulher seja recatada, que nem busque parceiros e, muito menos, divirta-se com essa procura. Resultado semelhante a esse foi obtido na dissertação de Grösz (2008), na qual informa que verificou que o despertar da sexualidade das meninas é algo desconfortável não só aos meninos, mas também às(aos) professoras(es), as(os) quais afirmaram não aceitar de bom grado a tomada de iniciativa das alunas nos relacionamentos. A autora (2008) sugere, durante os grupos de discussão realizados com 38 educadoras(es), que isso é uma inversão de papéis, acreditando que o menino mostra atitude para provar a sua masculinidade e as meninas passividade, mantendo a sua reputação moral. Aproveitei o momento para falar mais a respeito da banalização da imagem feminina na sociedade e da generalização de comportamentos como esses. Firmino interrompe a minha fala para complementá-la e diz:

Firmino: *Talvez quando ela começou a ter essa liberdade foi demais, né? Tipo... agora ela explodiu...*

Enzo: *ExageROU!*

Guilherme: *Tipo, tem algumas que falam que... ah!, a gente nunca pôde fazer nada, agora a gente tem que aproveitar... Ah! Então só porque umas não puderam fazer, agora elas acham que podem pegar qualquer um!*

Carla: *Mas sabe o que eu acho, profe, que, com tanta banalização, a mulher tá se acostuMANDo com isso, entendeu? De ser um objeto, só! (Gravação em áudio, 19/3/2013)*

Carla, nesse último fragmento, assevera que a banalização existe por conta da mulher, já que ela se presta a situações assim, em que é usada pelos homens como objeto de prazer, logo elas são as erradas nesse caso. Concordo com Vieira (2005) quando diz que as mudanças sociais referentes a questões como essa são, infelizmente, lentas, porque a transformação implica a desconstrução de preconceitos e de crenças formados por processos históricos de séculos sucessivos. As falas de Guilherme e Carla põem a hipótese de que a mulher já chegou ao topo do que poderia chegar, não sendo preciso para ela nada mais do que isso, porque, do contrário, não saberia lidar com a liberdade alcançada, extrapolando os limites do bom senso. Esse dado também foi obtido por Santos (2007) em entrevistas realizadas com dez mulheres de variadas faixas etárias, mulheres as quais expuseram que a liberdade feminina está muito ampliada atualmente e que não há mais do que reclamar. Percebo, em proposições como essa, a oferta à mulher de um consolo perante uma situação ainda norteadas pelo preconceito, pois é visto na possibilidade de a mulher hoje poder fazer “quase” tudo, uma justificativa para suportar estereótipos, violências e todo tipo de desigualdade. Esse uso da linguagem – de a mulher poder fazer “quase” tudo hoje em dia – contribui para manter as relações de dominação, visto que a ideologia se encontra imbricada à prática discursiva, o que, para Fairclough (2001), a transforma em senso comum, permitindo que, em falas como essa última de Firmino, se consolidem como verdades.

3.3.6 A mulher e a violência: preconceito gerando violência física

Eu acho que quando é caso de agressão à mulher continua, porque tem medo de denunciar... o homem é muito possessivo. (Gravação em áudio, 19/3/2013)

Também como resultado dos debates provocados pelos gêneros textuais que levei à sala de aula foi colocar que a desigualdade de gênero e o machismo ainda existem na sociedade, uma vez que se materializam frequentemente na forma de violência à mulher. Infelizmente, se esse tema vem à tona tão facilmente, isso assim ocorre porque o contato com

ele é frequente, fato que pude comprovar após ouvir os relatos dessas(es) alunas(os), que não se restringiram a contar casos amplamente divulgados pelos meios de comunicação, ou seja, trouxeram a questão para as suas vivências pessoais e familiares. Esses casos ocorreram desde as classes sociais menos favorecidas até as mais abastadas financeiramente, tratando-se, pois, de um problema que não se foca em um segmento social e, por isso, é tão difícil de ser combatido. Assim, os primeiros exemplos relatados foram:

Antônio: Teve aquele cara que sequestrou a ex-namorada.

Firmino: (interrompe) O Bruno?

Antônio: A Eloá!

Carla: Eu acho isso: uma realidade muito injusta pra mulher... ficar uma pessoa te seguindo por causa do fim de um relacionamento [...]. Daí eu acho que todo mundo deveria ter consciência... não deu certo, tudo bem, não precisa chegar ao extremo, né?

Firmino: No jornal de ontem, das nove, mostrou que um ex-namorado matou a ex-namorada por causa de ciúmes. (Gravação em áudio, 19/3/2013)

O exemplo dado por Antônio nesse excerto foi tema de um artigo de Vianna (2010), intitulado *O caso Eloá: análise da abordagem de feminicídio na mídia*. Nesse estudo, a autora destaca a abordagem da mídia, em especial pelo programa “A tarde é sua”, da RedeTV, apresentado pela jornalista Sônia Abrão, a respeito da cobertura do sequestro e do cárcere privado da garota Eloá. A referida jornalista conversa ao vivo em seu programa com o ex-namorado de Eloá enquanto ele a mantém sob a mira do revólver, com a intenção de acalmá-lo e lhe dar a possibilidade que a polícia lhe negou, que é a de “[...] conversar com o Brasil, mandar recados para a família” (VIANNA, 2010, p. 3) e mostrar a todos que “[...] estava preocupado com a opinião pública e que ele queria deixar claro que ele estava se comportando lá dentro” (VIANNA, 2010, p. 4). Após a entrevista, Sônia Abrão diz que Lindemberg se entregará à polícia, mas exige ao vivo que a imprensa evite que algo ruim aconteça a ele. O advogado que acompanha toda a entrevista ao lado da jornalista comenta que acredita que a situação “*termine em pizza*”, resultando no casamento entre Lindemberg e Eloá. Esse exemplo é marcado pelo conduta condenável da emissora de fazer uma entrevista em uma situação não autorizada pela polícia devido ao fato de o sequestro estar em andamento e, sobretudo, por haver uma clara defesa do agressor, tanto pela jornalista, quanto pelo advogado, os quais fazem perguntas à vítima, questionando-a se está tudo bem e se o ex-namorado está tratando-a bem numa situação em que ela não pode responder com sinceridade. A posição do advogado legitima ranços patriarcais, tendo em vista que “[...] ele ignorou o

sofrimento da refém [...] e ainda fez votos de que o caso terminasse em casamento (obviamente, sem condenação criminal do agressor)” (VIANNA, 2010, p. 4).

Essa discussão a respeito da violência contra a mulher foi ampliada quando distribuí um relato, uma notícia e um depoimento que retratam essa realidade. Esses textos são os que seguem:

Imagem 5 – Gênero textual “relato de experiência”

Relato de experiência sobre a existência do machismo

Aconteceu esses dias atrás. Eu estava conversando com um amigo meu, num bar, quando duas mulheres chegaram e pediram ao garçom umas cervejas para tomar. Então, ele disse:

_ Olha lá! Duas mulheres sozinhas numa mesa? Estão esperando homem!

Eu falei:

_ Qual é o problema de duas mulheres, numa sexta-feira à noite, estarem sentadas num bar? São duas amigas, tomando cerveja!

Ele respondeu:

_ Que nada! Quando você vê duas mulheres sozinhas, numa mesa, é porque estão esperando algum macho, alguma coisa desse tipo!

Eu disse:

_ Como você é machista, pelo amor de Deus! Quer dizer que um homem sentar numa mesa de bar sozinho é normal, mas a mulher, não?

Ele respondeu:

_ Não!

Depois disso, tive certeza de que existe violência de todo tipo.

Fonte: *Blog Anjos e guerreiros*¹³.

Imagem 6 – Gênero textual “depoimento”

Depoimento feminino sobre agressão verbal

“Após eu ter terminado o namoro, passou a me constranger publicamente, a me seguir e a me perseguir em todos os locais onde eu estava. Ele achava que eu não teria coragem de denunciá-lo e que teria medo dele. Num só dia me mandou mais de trinta torpedos e fez mais de cinquenta ligações para o meu celular. Foi quando fiz a primeira denúncia. Todas as mensagens eram de xingamentos. Acabei trocando de celular por causa disso. Ai ele começou a ligar pra minha casa, insistentemente. Meu telefone passava o tempo todo fora do gancho. Até que uma noite foi até minha casa e tentou entrar. Não abri a porta e chamei a polícia. Ele acabou indo embora, mas as ameaças não pararam. Na época não tinha a lei Maria da Penha, mas consegui denunciá-lo na delegacia da mulher e na cidade de Viamão onde ele trabalhava na época. Ele acabou sendo demitido e eu o denunciei por calúnia e difamação, perturbação do sossego e ameaças de violência. Houve uma audiência, onde ele foi condenado a ficar longe de mim [...]. O delegado me fazia eu me sentir uma idiota, pois sempre me perguntavam:

_ Mas ele te bateu? Te ameaçou de morte?.

O Juiz determinou que ele se afastasse vinte metros – foi ridículo. Meu desejo nunca foi de vingança, mas que ele parasse. Isto fez com que eu passasse a desconfiar de todos os caras que apareciam. Só voltei a ter um relacionamento estável dois anos depois. E hoje vivo uma vida plena de respeito mútuo, valorização e amor, pois encontrei uma pessoa que jamais faria qualquer violência contra mim.”

Fonte: *Site Contra machismo*¹⁴.

¹³ Disponível no endereço: <<http://anjoseguerreiros.blogspot.com.br>>. Acesso em: 20 de fev. de 2013.

¹⁴ Disponível no endereço: <<http://contramachismo.wordpress.com>>. Acesso em: 20 de fev. de 2013.

Imagem 7 – Gênero textual “notícia”

Violência contra a mulher: sociedade machista insiste em transformar vítimas em culpadas

Flaviana Serafim - CUT/SP (Central Única dos Trabalhadores)

Na última sexta (23), durante o ato público que denunciou a omissão dos governos estadual e municipal de São Paulo no combate à violência contra a mulher, as feministas chamaram a atenção para a lógica absurda na qual a sociedade machista tenta culpar as vítimas pelas agressões e estupros. Nos dias atuais ainda persiste a conturbada ideia de que a mulher é quem “provoca” o homem, é quem “procura” a violência física, moral ou sexual.

As manifestantes lembraram o caso envolvendo duas adolescentes, de 16 e 17 anos, estupradas em agosto dentro de um ônibus por nove integrantes da banda New Rit depois de um show na cidade de Ruy Barbosa, a 308 quilômetros de Salvador (BA). Mesmo sendo vítimas de uma verdadeira barbárie, o fato das jovens terem procurado a banda para pedir autógrafos tem feito com que as adolescentes sejam julgadas, por parcela da sociedade, como “responsáveis” pelo crime, em mais um exemplo da mentalidade machista que joga a culpa do estupro para a mulher.

Os acusados foram presos numa penitenciária em Feira de Santana, mas em pouco tempo conseguiram um *habeas corpus* porque, na avaliação do Tribunal de Justiça da Bahia, os estupradores “não têm antecedentes criminais e têm residência fixa”. Agora, Alan Aragão Trigueiros, Edson Bonfim Berhends Santos, Eduardo Martins Daltro de Castro Sobrinho, Guilherme Augusto Campos Silva, Jefferson Pinto dos Santos, Jhon Ghendow de Souza Silva, Michel Melo de Almeida, Weslen Danilo Borges e William Ricardo de Farias respondem ao processo em liberdade.

Estudo do Instituto Promundo, de 2010, revela que 25,4% dos homens afirmaram ter usado violência física pelo menos uma vez e que quase 40% disseram ter usado violência psicológica, pelo menos uma vez, contra sua parceira íntima – incluindo insultos, humilhação ou ameaças verbais. No total, 51,4% desses homens usaram algum tipo de violência.

Fonte: Site da Central Única dos Trabalhadores¹⁵.

Valentina põe o que ela acredita ser o motivo para que essa violência ainda aconteça com frequência. O mesmo o faz Firmino, no entanto sob uma ótica machista, a saber:

Professora: *Por que casos assim ainda acontecem?*

Valentina: *Eu acho que, quando é caso de agressão à mulher, continua porque [ela] tem medo de denunciar... o homem é muito possessivo.*

Firmino: *Mas também, professora, esses dias aí uma mulher terminou com um cara e dois dias depois ela tava com outro, daí o cara não vai pensar nada, né? (Gravação em áudio, 19/3/2013)*

Em suma, nem mesmo quando a mulher é vítima de um agressor ela não é assim vista socialmente, pois Firmino a culpabiliza pela violência sofrida, visto que não zelou pela imagem do seu ex-namorado quando tentou estabelecer um novo relacionamento, exigindo do seu antigo companheiro um comportamento que “lavasse” a sua honra de “macho” e de “dono”. Há aqui a reafirmação da hegemonia masculina, hegemonia que luta para construir e manter alianças e relações de dominação/subordinação (FAIRCLOUGH, 2001) sobre a mulher, fazendo-o por meio de estereótipos historicamente cultivados e da desigualdade em vários níveis da sociedade.

Fora esses casos noticiados nacionalmente, as(os) alunas(os) recordam alguns exemplos de agressão à mulher em suas vizinhanças ou em suas famílias, a saber:

¹⁵ Disponível no endereço: <<http://www.cutsp.org.br>>. Acesso em: 20 de fev. de 2013.

Rosária: *O pai do meu namorado era bêbado e bem machista. Pra ele, mulher tem que ficar em casa e cuidar dos filhos. Daí, ela dependia dele, chegava em casa, batia nela e batia nas crianças [...], já chegou atirando, tem marcas de tiro até hoje no teto da casa deles e, a partir de um momento, ela não conseguiu mais aguentar isso, né? E daí, com quatro filhos, ela foi fazer a única coisa que ela sabia, porque ela casou com ele e não estudou. Então, a única coisa que ela sabia fazer era limpar, daí foi trabalhar de zeladora...*

Juliana: *Uma vez o meu vizinho de apartamento... a gente ouviu uma gritaria... era ele batendo na mulher dele. Ele era um médico, a gente ouvia tudo e depois ela saiu correndo do apartamento dela toda ensanguentada...*

(vários ao mesmo tempo): NOSSA!

Juliana: *Daí ela fez um boletim de ocorrência e não sei o que deu lá... parece que nada... sei que eles voltaram no maior "Love" depois disso.*

Professora: *Mas vocês veem problema no casal ter reatado?*

Rodrigo: *É ridículo, mas é o que a maioria das mulheres faz, pela dependência, pelo costume de que as pessoas não vão querer que eles se separem.*

Juliana: *Pelo comodismo, conforto, né? Até pelos filhos, é ridículo mesmo. (Gravação em áudio, 19/3/2013)*

Após contarem um caso de violência doméstica cujo desfecho não afetou a estabilidade do relacionamento de um determinado casal, as(os) alunas(os) expõem que acharam “ridículo” o comportamento da esposa ao reatar um casamento no qual houve agressão física. Enfatizam mais o fato de a mulher ter perdoado o homem do que a violência em si. Caberia também uma reflexão sobre o que a Constituição Brasileira prevê para situações como essa, porém permanecem com foco na mulher, porque, segundo elas(es), a dependência financeira, o conforto oferecido pelos bens materiais, advindos de uma boa condição econômica no casamento e, ainda, o medo de ser separada numa sociedade que ainda não aceita com “bons olhos” o divórcio, fazem com que as mulheres se submetam a relacionamentos em que não existe o respeito. Não se trata de julgar esse posicionamento das(os) estudantes como errôneo, mas de colocar em cheque a questão de não terem atentado à posição do homem e da Justiça nesse caso.

Dados coletados a partir de 471 fichas de atendimento do Núcleo Integrado de Atendimento à Mulher Vítima de Violência de um município do estado do Rio de Janeiro, no ano de 2009, mostram que 84% das mulheres desse estudo tinham como principais agressores seus maridos ou ex-maridos. Isso demonstra que “[...] a violência contra a mulher está muito associada à categoria de violência doméstica e conjugal, levando ao entendimento de que se trata de um problema de caráter privado, que invisibiliza o fenômeno como problema social e de saúde pública” (RANGEL; OLIVEIRA, 2010, p. 4) e dificulta o seu tratamento. As principais razões levantadas por Rangel e Oliveira (2010) e que revelam o porquê de essas

vítimas permanecerem em relacionamentos em que há agressões verbais e físicas são as mesmas indicadas pelas(os) minhas(meus) alunas(os), a saber: 99% delas tinham filhas(os) e pensavam no sofrimento delas(es) diante da falta do pai na possibilidade de elas se separarem dos maridos e, em segundo lugar, 48% dessas mulheres não trabalham, isto é, dependem financeiramente de seus companheiros agressores, inviabilizando o término do relacionamento, tendo em vista a não colocação das vítimas no mercado de trabalho. Se, porém, se olhar esse último dado por outro viés, tem-se que 52% das mulheres agredidas trabalham, logo, ter uma profissão e trabalhar nela não evita que elas sejam submissas aos homens nem que continuem numa relação com um companheiro agressor.

Inserir-se no mercado de trabalho representa, sim, uma autonomia financeira e liberdade pessoal, mas, por si só, não garante a libertação feminina de todas as formas de violência de gênero. Seria preciso, então, “[...] a criação de campanhas educativas públicas, mas que não sejam episódicas, para que as mulheres em situação de violência tenham conhecimento dos instrumentos de proteção, reconheçam e exerçam seus direitos” (RANGEL; OLIVEIRA, 2010, p. 9). Além disso, é fundamental estimular discussões que sensibilizem e mobilizem a sociedade para a transformação dessa realidade.

Com base nos exemplos de violência citados pelas(os) participantes de minha pesquisa, constato que, mesmo em se tratando de uma cidade pequena, interiorana, muitos casos de violência doméstica acontecem, tendo essas(es) jovens contato com tais situações e sempre de modo a colocar a mulher como a culpada em todas elas, mesmo quando se é a vítima. Esses são motivos suficientes para que a escola não mais se silencie diante de temas como esse, tendo em vista que é parte da realidade das(os) estudantes, necessitando de intervenção para não acabarem naturalizando essas atitudes e, por consequência, perpetuando-as.

3.3.7 A mulher e a condução de veículos: combinam?

Bem que dizem: Mulher no volante, perigo constante... (Gravação em áudio, 21/3/2013).

No início da aplicação da SD, quando questionadas(os) sobre a existência do machismo e de estereótipos femininos e masculinos, as(os) alunas(os) fizeram referência à expressão popular “Mulher no volante, perigo constante”. Vejo aqui um ditado comumente utilizado nos dias atuais em forma de brincadeira com as mulheres que dirigem, mas que, na

maioria das vezes, não funciona como mera brincadeira, e sim como colaborador na manutenção de estereótipos sobre a mulher, na medida em que generaliza a todas as mulheres – e somente a elas – a representação de um perigo – e constante – na direção de veículos. Lima (2007) analisa esse mesmo ditado em uma seção de sua tese de doutorado e assevera que, a partir dele, se pode entender que mulher e direção correspondem a perigo, porque indica que o lugar da mulher é pilotando fogão, e não carros, deixando subentendido que “A mulher deve ficar em casa, pois lá é seu lugar, fora desse domínio, em vez de cuidar das pessoas – o que é seu ‘papel natural’ – ela está pondo vidas em risco” (LIMA, 2007, p. 155). Desse modo, o provérbio em questão age na manutenção da posição hegemônica do homem, em outras palavras, recursos como esse são propalados para evitar que as mulheres se libertem dos padrões que normatizam o que é ser mulher. A autora (2007) afirma que questionar as estruturas linguísticas é contestar a ordem estabelecida que tenta naturalizar a desigualdade.

A respeito dessa expressão popular, obtive comentários em sala como o que segue:

Marlon: Esses dias meu vizinho falou que foi uma mulher de caminhão puxar frango lá no aviário deles e disse que ela quase arrancou o portão fora (risos de meninos). Bem que dizem: Mulher no volante, perigo constante... (Gravação em áudio, 21/3/2013)

Em falas como essa é que se disseminam e se fomentam discursos sexistas, discursos que acabam por perpetuar os estereótipos a respeito da mulher. Esse e outras(os) alunas(os) acabam não mantendo uma posição do começo ao fim da aula, tendo em vista que ora tentam propagar a igualdade de gênero, ora disseminam ainda mais preconceitos. Com esse comportamento, observo que é importante conhecer e refletir, de modo mais aprofundado, sobre o assunto. Luz (2009) explica, nas considerações finais de sua dissertação de mestrado, que esse duplo comportamento masculino (de ora eliminar e ora disseminar a desigualdade de gênero) ocorre porque “[...] o ‘novo’ homem vem buscando tentativas de re-significação do lugar do homem ‘antigo’ [...]. Olha para si mesmo e se sente incomodado” (LUZ, 2009, p. 41), pois os valores de outras épocas que ditavam o que é ser macho estão sendo repensados – e de modo perturbador –, posto que se anuncia hoje uma nova mulher, a qual objetiva o sucesso profissional e pessoal, assimilando-se ao que era esperado de um macho tradicional do século passado. Frente a isso, questiono os demais acerca desse comentário e obtenho:

Professora: Vocês concordam com isso?

Enzo: SIM!

Antônio: *Minha mãe parece que vai enfartar! (muito barulho) Apavorada, ela solta a primeira e... (som de motor acelerado com a boca)*

Firmino: *É verdade! É muito apavorada! Esses dias, saí com a minha mãe, aí vinha um caminhão atrás, daí ela viu uma luz, jogou o carro com tudo, quase saiu da estrada. (Gravação em áudio, 21/3/2013)*

A fala do Marlon é corroborada de maneira efusiva pela do Enzo e, também, pelos exemplos trazidos pelos alunos Antônio e Firmino. O mais preocupante nesses dados é perceber que, na mesma turma em que ouvi as(os) alunas(os) dizendo que o preconceito contra a mulher já está, praticamente, extinto ou que, na família delas(es), há divisão de todas as atividades em prol da igualdade de gênero há, também, situações de evidente discriminação e estereotipia como essas. Três alunas contra-argumentaram o que os meninos disseram sobre mulher e direção, trazendo exemplos de que dirigir bem ou mal não é condicionado por fatores ligados ao gênero, mas a dificuldades que qualquer pessoa pode apresentar:

Nazaré: *Mas, profe, esses dias a gente passou numa estrada de cascalho e meu pai não conseguiu tirar o carro de lá... foi minha mãe que conseguiu.*

Marlon: *OH! (repetição da interjeição no sentido de surpresa)*

Joana: *[...] meu pai mesmo, quando tem alguém que faz uma cagada na frente dele, ele já fala: Tem que ser mulher! E nem sempre é mulher e nem tem que ser!*

Juliana: *A maioria das cagadas é dos homens, eles erram mais no trânsito do que as mulheres. A maioria dos acidentes são com homens, porque eles se acham os bonzão, bebem mais, correm mais. (Gravação em áudio, 21/3/2013)*

A reação frente a essas falas femininas foi diferente nas duas turmas: após o que disse a Nazaré, os meninos do primeiro ano a ironizaram, por meio do uso repetitivo da interjeição “Oh”, como mostra a fala do Marlon nesse excerto, sugerindo que a sua surpresa diante da atitude da mãe de Nazaré ocorre por esta mulher ser uma exceção à regra. No terceiro ano, os meninos concordaram com a explicação dada pelas alunas Joana e Juliana. Alguns deles até acrescentaram que a imprudência no trânsito é maior entre os homens, porque não são nem tão atentos nem tão preocupados na direção quanto as mulheres são. Um relatório do Detran (Departamento de Trânsito) realizado com base no trânsito da capital brasileira, relatório publicado pelo jornal *Correio Brasiliense*, apresenta dados que vêm ao encontro dessa fala do terceiro ano. Esse relatório apontou que, para cada 10 mil mulheres, apenas 1,31 tiveram registros em acidentes fatais no ano de 2011. No mesmo período, a cada 10 mil homens, o número de registros sobe para 5,94. Enfim, esse ditado não passa de mais uma expressão criada para estigmatizar a mulher.

Oliveira (2008) assevera que esse estereótipo está presente, também, nos materiais de ensino ao quase não trazer a mulher na direção de veículos e, quando o faz, ela geralmente está com o marido ao lado. Essa autora (2008), em um artigo publicado da revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*, analisa 28 materiais didáticos de língua inglesa e francesa, tanto do ensino público quanto do ensino privado, fundamental e médio, e conclui que os materiais de ensino mais recentes evitam situações estereotipadas, embora nem sempre com muito sucesso. Exemplos disso é a rara representação da mulher como campeã em competições, liderando homens no trabalho e em momentos de lazer. Em um dos livros de francês, a primeira imagem em que aparece uma mulher é só na unidade 12 e, mesmo assim, acompanhada por dois homens (OLIVEIRA, 2008).

3.3.8 A mulher em relacionamentos amorosos: comportamentos esperados

É que a mulher separada é ainda mal vista na sociedade (...) (Gravação em áudio, 21/3/2013).

Após uma discussão com as(os) estudantes acerca do depoimento de violência doméstica sofrida por uma mulher, as(os) sujeitas(os) de pesquisa começaram a refletir sobre alguns relacionamentos que conhecem e que consideram machistas, bem como a pensar a respeito das relações amorosas de seus pais como aconteceu com a aluna Maria Paula, a qual levantou um ponto em que coloca essa nova configuração familiar apenas como uma idealização e não uma prática:

***Maria Paula:** É que a mulher separada é ainda má [mal] vista na sociedade, porque esses dias a gente (eu e minha mãe) tava olhando uma casa pra alugar aqui na cidade e minha mãe disse pro dono da casa que era pra mim e pra ela, só que daí ele perguntou se ela era mãe solteira, porque, se fosse, não ia alugar a casa, porque senão ia ficá levando homem pra dentro de casa. Daí ela disse: _ Não, eu sou divorciada há mais de cinco anos. E pelo fato de ser divorciada não alugou.* (Gravação em áudio, 21/3/2013)

Essa vivência de Maria Paula mostra que tanto antes quanto depois de um casamento é esperado da mulher o recato sexual. Antes, espera-se que ela preserve ao máximo a sua virgindade. Depois, acredita-se que a mulher terá uma vida sexual desregrada unicamente pelo fato de ser separada. Isso pode ser constatado quando Maria Paula aponta, como empecilho encontrado pelo dono de uma casa para não alugá-la, a ideia de que a mãe desta aluna “ia ficá levando homem pra dentro de casa”, já que se encontrava naquela situação em processo de separação do marido. Diferente do recato sexual feminino esperado antes do

casamento, depois de um relacionamento que terminou ele é mais do que esperado, ele é cobrado socialmente e, como se viu no excerto anterior, um critério de exclusão social. Pereira (2007) conceitua, em sua tese de doutorado, após a análise de materiais de ensino de língua inglesa, que esse comportamento machista pode ser encontrado nos livros utilizados nas escolas. Em três imagens direcionadas ao tratamento do desejo sexual analisadas por Pereira (2007), é o menino quem toma a iniciativa e a menina, por sua vez, encontra-se em posição de defesa às investidas do garoto. O texto escrito que acompanha uma dessas imagens se direciona às garotas e possui o objetivo de ensiná-las a resistir à pressão dos meninos pela transa no namoro, por meio de frases como “Ninguém tem o direito de forçar ou persuadir alguém a ter contato sexual” e “Todas têm direito de dizer não” (PEREIRA, 2007, p. 231). Além disso, em uma das imagens aparece o preservativo e quem o traz e exige o uso é a menina, como se ela fosse a única responsável por lembrar o seu uso, tendo em vista que será a mais “prejudicada” caso ocorra uma gravidez indesejada. Com isso, “[...] reproduz-se a ideologia presente em discursos [...] machistas de que a iniciativa para o ato sexual deve partir do homem [...] cabendo à mulher resistir às investidas de seu parceiro e reprimir seus próprios desejos nessa área” (PEREIRA, 2007, p. 231).

É devido a esse contexto, que a mulher se vê obrigada, muitas vezes, a se adequar às convenções e se manter em um relacionamento pelo medo do que terá que encarar numa sociedade machista. Desse modo, as(os) alunas(os) afirmaram também que a reestruturação da vida da mulher separada é muito complicada, por motivos como:

Professora: *Como é a vida de uma mulher separada hoje em dia?*

(várias meninas ao mesmo tempo): Ah! Vai depender da mulher...

Rodrigo: *Vai depender dos filhos também, porque a minha tia, que é viúva há mais de quinze anos, arranhou, há uns dois ou três anos, um namorado e os filhos dela não aceitavam e ela teve que terminar, não teve jeito, eles foram, absolutamente, contra. Daí ela abriu mão de uma coisa que seria dela.*

Cauã: *Eu acho que a maioria não se daria bem se os filhos forem só do lado da mulher. (Gravação em áudio, 21/3/2013)*

Nesses excertos, observo que esses alunos têm consciência dos papéis atribuídos às mulheres e cobrados delas, notando como é difícil desconstruir os padrões, porque, no caso do aluno Rodrigo, a tentativa de reestruturação familiar de sua tia após a viuvez não foi impedida pelo ex-marido, mas, sim, pelas(os) filhas(os). Desse modo, ela abdicou de algo para si, tendo em vista o desejo de outrem. Ao pensar a fala de Cauã, vejo que ele até acredita que a mulher

consiga um novo relacionamento, feliz, mas desde que ambos tenham filhos. Caso contrário, ela encontraria obstáculos oriundos do preconceito do seu próprio companheiro em ter que assumir filhas(os) de outro homem. Outras(os) alunas(os), porém, discordaram dessa fala ao afirmarem que nem todos os homens agem desse modo e que o que impossibilita muitos homens de estabelecer relações amorosas com mulheres com filhas(os) são as suas famílias e não eles mesmos.

Após essa conversa, a princípio bem crítica e livre de preconceitos, indago aos meninos se eles se veriam num relacionamento assim, namorando ou casados com uma mulher que já tenha filhos, a fim de descobrir o que pensam sobre isso e como reagiriam diante dessa situação. Constato, enfim, que aquilo que foi muito bem defendido no discurso não se aplicou à realidade deles, isto é, algumas posturas/ideias se modificaram quando a situação os envolvia, não coincidindo discurso e prática. O próximo trecho elucidada esse momento:

Professora: *E vocês, meninos, quando adultos, namorariam ou se casariam com uma mulher com filhas(os)?*

Rodrigo: *Eu não tenho preconceito por ela já ter filho de outro, não, ou ser separada, mas eu não gostaria de ficar com uma mulher já separada, de ter uma com filho já, porque se eu não tiver um filho até então é porque eu não quis, então eu não ia pegar um assim do nada pra ficar cuidando [...].*

Willian: *Hum! É complicado isso!*

Cauã: *É difícil, hein! (Gravação em áudio, 21/3/2013)*

Falas como essas denunciam uma falsa imagem que esses meninos têm de si, a de não preconceituosos, pois até o momento que não os envolvia, o discurso era em prol da igualdade, da não discriminação, do respeito e da valorização à mulher. Quando, porém, se tratou de assumir um posicionamento, ainda que em suposição, que os afetasse, a resposta se enquadrou no padrão: prefiro uma mulher solteira e sem filhas(os) (conforme gravação em áudio, 21/3/2013).

Santos (2007) assegura, após realizar entrevistas com um grupo de dez mulheres, que boa parte dessa construção hegemônica masculina em salas de aula se dá a partir do próprio discurso feminino, visto que constatou, nas vozes das mulheres analisadas em sua pesquisa, que há uma fala constituída de enunciados oriundos tanto de uma formação discursiva machista quanto de alguns aparelhos ideológicos como a igreja e a escola. São enunciados tomados como parte de um discurso propriamente feminino, como se nela, na mulher, tivessem se originado (SANTOS, 2007). Assim como Santos (2007), Vieira (2005) acredita

que a identidade feminina, enquanto completa e total, não passa de uma inverdade e aponta que o trabalho profissional é um dos principais meios pelos quais a mulher tem buscado a resistência aos ataques à sua identidade, pois assevera que o prestígio e o reconhecimento social sempre estiveram atrelados ao poder econômico, restando, àquele que não possui esse poder, a subjugação.

3.3.9 Percepções das(os) alunas(os) sobre a(s) relações/diversidade/identidades de gênero após a aplicação da SD

Todo mundo já sabe que a mulher é quem lava a louça e faz serviço, mas você ajudou pra ampliar conhecimento. (Entrevista, 11/4/2013)

O produto final esperado da SD era um relato de experiências, como já abordado na seção 2.7.1. Entretanto, pela necessidade comunicativa das(os) alunas(os), o gênero produzido se assemelhou a um comentário crítico, no qual expuseram o que acharam desse trabalho desenvolvido com elas(es) e o que haviam entendido, de modo geral, da temática abordada, contando, inclusive, alguns casos de discriminação vivenciados ou algo sobre o que viram e de que não tinham conhecimento antes dessa discussão. Os fragmentos a seguir elucidam essa opinião:

Cauã: *Gostei muito dessas aulas, é um assunto não muito comentado e pouco valorizado. Talvez seja por esse motivo que nossa sociedade está assim, preconceituosa e despreocupada. [...] A nossa sociedade não está tão evoluída como pensam. Muito deve ser feito ainda para que se torne tolerável. (Comentário crítico, 28/3/2013)*

Joana: *Fiquei sabendo de muitas coisas que ainda não sabia. Descobri que até nos dias de hoje as mulheres ainda são discriminadas em alguns sentidos. (Comentário crítico, 28/3/2013)*

Isabeli: *Temos que falar sobre o preconceito contra a mulher, porque nós sofremos muita discriminação por fatores históricos e sociais. Eu, como mulher, já sofri discriminação por parte dos meus amigos e dos meus pais. Aconteceu de eles não deixarem eu fazer alguma coisa por dizerem que eu sou frágil ou não poder ir a algum lugar por ser mulher. (Comentário crítico, 28/3/2013)*

Firmino: *O tema surgiu na hora certa, pois estamos frente a muitos acontecimentos passados pela televisão de violência contra a mulher, estamos em meio a uma grande polêmica: Qual é o papel da mulher hoje? Realmente não sei. (Comentário crítico, 28/3/2013).*

Ainda que o aluno Firmino exponha não saber o papel da mulher na sociedade, isso é justificável pelas mudanças que têm afetado a(s) relações/diversidade/identidades de gênero e ele não conseguiu se colocar diante disso. Nesses excertos, observo que as(os) alunas(os), mesmo influenciadas(os) por estruturas de poder e dominação, procuram descrever vivências

e opiniões que as(os) coloquem como conscientes de seu condicionamento social diante desse poder, almejando, com isso, a sua reversão, como prevê a ACD. Já o aluno Antônio foi o único que não reconheceu a pertinência nem dessa discussão em sala nem da temática em si, justificando-se assim:

Antônio: [...] hoje em dia existem várias organizações feministas que tentam – e conseguem – mudar o mundo para favorecê-las, com argumentos horríveis. Por que a palavra feminismo é tida como tão diferente de machismo? As duas ideologias são sexistas e tentam favorecer seus lados, porém machismo é como se fosse um crime, errado. Já feminismo é algo saudável para a mulher lutar por seus direitos, uma motivação honrada. Eu acredito que hoje em dia as mulheres possuem mais liberdade do que os homens e a maioria delas não sabem usá-la e acabam ficando presas em uma ditadura sexista que já não existe. [...] Não acho que possa um dia haver uma real igualdade entre os gêneros, oportunidades iguais, sim, mas uma igualdade legítima é impossível. (Comentário crítico, 28/3/2013)

Essa fala de Antônio aponta que ele ainda não refletiu sobre a real situação de desvantagem social feminina em relação ao homem, como as estatísticas trazidas a esta dissertação evidenciam ou, talvez, ele nem acredite que tais números se apliquem à realidade. Não se pode falar, nesse caso, de desconhecimento da questão nem das estatísticas que demonstram a desigualdade de gênero em vários setores da sociedade, uma vez que tratei desses aspectos em sala de aula. Possivelmente essa posição de Antônio seja reforçada pela escola e por outras instituições sociais ao não abordarem as diversidades ou, ainda, pelos materiais de ensino, que trazem a mulher de uma forma estereotipada (OLIVEIRA, 2008; PEREIRA, 2007). Mesmo assim, essa reflexão de Antônio é bem elaborada, por se tratar de um aluno que já apresenta uma criticidade maior do que a de algumas(alguns) de suas(seus) colegas de sala, criticidade esta verificada em várias outras discussões e mantida em trabalhos orais e escritos feitos em sala. Além disso, Antônio é um aluno que lê muito, inclusive por iniciativa própria. Provavelmente essa sua visão a respeito do feminismo e do machismo seja consequência de sua prática leitora.

De modo geral, percebi, ao longo da aplicação da SD, que a criticidade de minhas(meus) alunas(os), em especial no terceiro ano, era mais aguçada do que a de outras(os) sujeitas(os) de pesquisa analisados em diversas dissertações e teses que li antes de realizar a análise dos dados desta pesquisa (MENEZES, 2008; MOREIRA, 2008; ALMEIDA, 2009; AZEVEDO, 2010; FERREIRA, 2011; URZÊDA-FREITAS, 2012). Digo isso porque notei que, na maior parte desses estudos, as(os) estudantes se mantiveram em um nível superficial de análise das identidades pesquisadas, seja de raça/etnia, de sexualidade, de gênero, etc., distintamente das(os) minhas(meus) sujeitas(os), pois estes conseguiram realizar discussões aprofundadas em alguns aspectos que envolvem a temática.

Enfim, tomando por base essa criticidade apresentada, acrescentei, ao final da entrevista, alguns questionamentos que me revelassem quais foram os fatores responsáveis por essa reflexão mais aguçada, em alguns momentos, e que diferenciam, em certos casos, os resultados por mim obtidos daqueles alcançados pelas pesquisas já mencionadas. Sobre isso, obtive:

Professora: *Qual seria a razão que você acredita que o levou a ter esse esclarecimento sobre a questão?*

Guilherme: *Com vários projetos que têm aqui na escola. (Entrevista, 9/4/2013)*

Luísa: *Os textos que a apostila traz e o que os professores falam também. (Entrevista, 11/4/2013)*

Rosária: *A oratória que escrevi sobre isso e daí os projetos, né? Em história, sociologia e português. (Entrevista, 11/4/2013)*

Bianca: *Principalmente nas oratórias tem alguma coisa a respeito. Sempre alguém fala sobre isso e nos faz pensar mais em nosso jeito de agir e até pros meninos verem como as mulheres sofrem também (risos) [...].(Entrevista, 11/4/2013)*

Juliana: *Ah! A apostila discute todo tipo de assunto, né? Principalmente a de português e a de filosofia. (Entrevista, 11/4/2013)*

Joana: *A escola me dá a oportunidade de ser crítica e tal e fora dela não traz pra gente isso. (Entrevista, 11/4/2013)*

Rodrigo: *Por ser uma escola particular e ter menos alunos por sala e os professores darem mais atenção, pode-se expressar mais. Acho que é por tudo isso. (Entrevista, 9/4/2013)*

Outro fator determinante dessas posições mais críticas relatado pelas(os) alunas(os) é o fácil acesso que eles têm em casa a diversos meios de informação, como internet, TV a cabo, assinatura de jornais e revistas mensalmente, meios esses que oferecem a elas(es) o contato com conhecimentos variados. Não vi esse dado em nenhum dos estudos sobre as relações/diversidade/identidades de gênero elencados no Quadro 2, talvez pelo fato de as(os) sujeitas(os) de pesquisa pertencerem a contextos sociais distintos ou porque a dissertação mais recente que encontrei no banco da Capes sobre a temática date do ano de 2011 e, em termos tecnológicos, dois anos (de 2011 a 2013) representa um grande avanço na facilidade de acesso às informações, além do seu barateamento e disponibilização às outras classes sociais.

Para as(os) alunas(os), a escola e o sistema de ensino apostilado contribuíram em sua formação cidadã e identitária quando trabalhou com “valores” humanos e éticos, quando aprofundou a discussão de alguns assuntos e lhes permitiu a expressão de suas ideias nas aulas, conforme exemplificam estes fragmentos a seguir:

Professora: *De que modo a escola contribuiu para que você tivesse esse olhar sobre a realidade?*

Isabeli: *Ah! A escola ensina a ter respeito com todo mundo... cada um tem seu estilo e a gente tem que respeitar [...] (Entrevista, 11/4/2013)*

Marlon: *[...] educação eu aprendo em casa e, na escola, eu complemento. Tipo, eu aprendo melhor aqui [...], a escola é um conjunto que te forma pra lidar com a sociedade que eu aprendo aqui e daí eu saio preparado para a vida lá fora, o que não tem em casa. (Entrevista, 9/4/2013)*

Carla: *Eu acho que a escola tem me ensinado a ter respeito a lidar com as pessoas... com os professores, com os colegas e que todos têm a sua parte pra fazer e a respeitar a de cada um. (Entrevista, 11/4/2013)*

Firmino: *Ajudou bastante, ensinando que ninguém é melhor nem pior do que ninguém [...]. (Entrevista, 9/4/2013)*

Rodrigo: *Ela abriu a nossa mente pra que a gente não ficasse assim, sempre no mesmo padrão, com as mesmas coisas, podendo conhecer coisas novas e ter uma opinião mais forte sobre qualquer assunto. (Entrevista, 9/4/2013)*

Joana: *Através de muita conversa... muita discussão, tipo de eu colocar a minha opinião e ouvir a dos outros. (Entrevista, 11/4/2013)*

Rosária: *(silêncio) Permitindo que eu agisse do modo que eu acho certo, nunca me impediu de me expor, porque estudei aqui a vida toda... outras até proibem, aqui, não! (Entrevista, 11/4/2013)*

Maria Paula: *Pelo questionamento crítico de nossas atitudes. (Entrevista, 11/4/2013)*

Um terceiro elemento destacado por elas(es) que as(os) fez notar a existência de comportamentos tidos como naturais somente a homens ou a mulheres foram as mães, por elas terem uma realidade semelhante à retratada pelo vídeo, realidade que essas mães não desejam ver reproduzida por filhas e filhos quando constituírem suas próprias famílias. É interessante destacar que não foi mencionada a família em si, mas somente a figura da mãe, demonstrando que discutir e problematizar a questão ainda incide mais sobre a própria mulher e isso certamente ocorre em razão de ser ela a mais prejudicada com a manutenção da hegemonia masculina. As respostas que seguem demonstram esse posicionamento:

Professora: *Qual seria a razão que você acredita que o levou a ter esse esclarecimento sobre a questão?*

Marlon: *Quando a mãe dá uns puxão de orelha, quando faz alguma coisa errada e vem ensinando. (Entrevista, 9/4/2013)*

Valentina: *Acho que pelo fato de eu ser mulher eu já me preocupo mais com isso, eu tenho meus deveres em casa, eu sei o que eu tenho pra fazer, mas eu não quero que meu marido fique muito à vontade, que eu precise trabalhar demais pra ele, porque eu quero ter minha profissão, minhas coisas e, se der certo, um marido não pra eu ser um empregada dele. (Entrevista, 11/4/2013)*

Nazaré: *De uns anos pra cá eu vi, porque eu não quero ser assim, não quero ter uma vida onde meu marido vai ficar em casa e eu fazer almoço todos os dias. Eu quero ter uma família atual que não seja desse jeito, por isso eu comecei a pensar nisso. (Entrevista, 11/4/2013)*

Maria Paula: Sei lá... minha mãe e eu, acho injusto isso. Também não quero que, quando eu me case, que eu me mate e ele fique sentado. (Entrevista, 11/4/2013)

Enzo: Como meu pai é falecido, eu sempre ajudei a minha mãe e ela não aguenta sozinha e ela sempre me ensinou a fazer tudo. É bom porque, quando eu precisar, eu sei fazer. (Entrevista, 9/4/2013)

Luísa: Eu acho que a educação que a minha mãe me deu, porque ela nunca fez tudo em casa, sempre foram divididas as tarefas e, quando eu fiquei maior, ela dividiu comigo também. Então, nunca foi só nas costas dela, mas, se não pedir pro meu pai, ele não faz, mas quando pede ele faz e não reclama. Ele sabe que a mãe tem que trabalhar e eu que estudar, então ele ajuda. (Entrevista, 11/4/2013)

Rosária: Da família da minha criação, da parte da minha mãe, porque meu pai nunca fez nada nesse sentido, (dele) era só a parte financeira e eu, por vivenciar isso, eu via que não era o correto e me tornei diferente. (Entrevista, 11/4/2013)

Resultado controverso a esse foi obtido por Olioni (2004) em sua dissertação de mestrado, onde relata que entrevistou professores das séries iniciais sobre as suas identidades de gênero pela perspectiva, também, da ACD. Nela, o autor (2004) aponta que as(os) suas(seus) sujeitas(os) de pesquisa colocaram que a naturalização da masculinidade hegemônica é algo complexo de ser desconstruído, porque está presente nas famílias das(os) alunas(os), isto é, a responsabilidade pela desconstrução do preconceito não cabe somente à mãe, como fazem algumas(alguns) das(os) minhas(meus) alunas(os), mas a todos os familiares, que, de um modo ou de outro, colaboram para que as crianças não questionem o porquê de meninos e meninas terem comportamentos distintos, legitimando-os (OLIONI, 2004).

Dentre os integrantes desse último grupo que delega à mãe a responsabilidade de fazê-las(os) pensar essa realidade desigual, está uma aluna que afirma ter agido em casa após ter participado de minha pesquisa em sala, tentando modificar uma prática há tempos presente em sua família. Entretanto, sua tentativa gerou pouco resultado, pois um hábito não é desconstruído facilmente, demandando muita conversa e reflexão. Na sequência, está o relato da aluna:

Juliana: A escola deu um conhecimento mais amplo, principalmente depois desse seu projeto. Todo mundo já sabe que a mulher é quem lava a louça e faz serviço, mas você ajudou pra ampliar conhecimento. Cheguei a pedir pro meu pai: - Vamos lá me ajudar a fazer tal coisa? Mas ele respondeu: _ Ah! Isso aí é coisa de mulher! Aí eu dei uma bronca nele, perguntando: _ E por que você não vai fazer? Aí ele falou assim: _ Eu já trabalho pra conseguir o dinheiro. Eu acho que é muito machista, porque eu também trabalho. (Entrevista, 11/4/2013)

Diante disso tudo, percebo que, embora haja nesta escola uma boa discussão da temática e bom desenvolvimento crítico das(os) alunas(os), ainda não se chegou ao que os documentos da educação preconizam (BRASIL, 2006; PARANÁ, 2008), que é o tratamento

das diversidades em todas as disciplinas e de modo contínuo, pois falar sobre a mulher ocorre mais frequentemente em projetos, em momentos esporádicos e apenas em algumas disciplinas e atividades paralelas ao conteúdo da ementa da disciplina. Diante desse pouco espaço que essa temática tem na escola, questiono-as(-os) sobre o que pensam a respeito da inserção dessa temática nas aulas e obtenho que todas(os) reconhecem a necessidade de falar sobre as diversidades. Mesmo assim, contudo, o que mais me chamou a atenção nessas respostas foi ver que as(os) alunas(os) reconhecem a importância da abordagem do assunto em sala por verem, nas(os) colegas ou nos próprios familiares, a necessidade de um despertar diante de uma realidade desigual, reconhecendo-se como possíveis agentes de transformação. Os fragmentos a seguir exemplificam essa percepção:

Professora: *Acredita que seja um tema que deva ser discutido em sala de aula? Por quê?*

Antônio: *É bom, porque têm meninos na sala que eles são BEM... (machistas) acham que isso tá certo de fazer com a mulher, porque ela não faz nada, que é eles que sustentam a casa. Eu acho que é importante, sim! (Entrevista, 9/4/2013)*

Cauã: *Sim, porque... podemos até ter casos em sala de aula e é um modo de compartilhar o que acontece e isso pode ajudar. (Entrevista, 9/4/2013)*

Marlon: *Sim, porque ali na sala, com certeza, tem futuros pais... futuros maridos e já vão ter uma ideia de que como tratar quando tiverem suas esposas e filhos, sendo um pouco mais cabeça calmo e ajudando em casa. (Entrevista, 9/4/2013)*

Firmino: *É importante, porque [...] se teu pai ou tua mãe é daquele jeito, você pode tentar conscientizar e tentar mudar. (Entrevista, 9/4/2013)*

Félix: *Sim, porque eu acho que os meninos [...] podem ter uma mente diferente e, quando tiverem as famílias deles, possam ser diferentes. (Entrevista, 9/4/2013)*

Rodrigo: *Claro! Com certeza, porque assim, quem sabe, quem tiver na sala de aula vai tentar não fazer dessa forma, pra quebrar com esse círculo vicioso. (Entrevista, 9/4/2013)*

Por meio de resultados assim, ainda que pequenos, é perceptível que as desigualdades têm sido questionadas e transformadas. Lima (2007) compartilha dessa visão em sua tese de doutorado, tese na qual informa que investigou as representações de gênero presentes em textos apresentados a alunas(os) do ensino fundamental, usando como perspectiva teórica a ACD. Nesse estudo, a autora (2007) chega ao entendimento de que transformações na(s) relações/diversidade/identidades de gênero são evidentes no contexto escolar, principalmente no que diz respeito às diferenças. Entretanto, o discurso de libertação ainda convive com o de controle, sendo que este último ainda é o que predomina, pois as alunas, nesse caso, ainda estão longe de serem tidas como emancipadoras.

Logo, mesmo que haja evolução no modo de pensar a(s) relações/diversidade/identidades de gênero, ainda há muito o que desconstruir. Exemplo disso

é quando lhes indaguei sobre algumas de suas preferências e percebi que elas(es) tendem a ser mais críticas(os) acerca da desigualdade de gênero quando a situação não as(os) envolve, não notando, por exemplo, suas próprias práticas que perpetuam comportamentos e pensamentos convencionados histórica e socialmente a respeito do que se espera que uma menina faça e do que um menino pode fazer. Um dos questionamentos é o que segue:

Professora: *Quando você vai escolher alguém na sala para fazer trabalhos, você prefere meninos, meninas ou tanto faz?*

Marlon: *(risos) Ah! Depende a menina (risos) [...], porque vai que rola, né ... do jeito que somos, né? Do jeito que os piá é, né? (risos) (Entrevista, 9/4/2013)*

Leticia: *[...] principalmente com as meninas, porque eu sei que elas vão fazer, né? O menino é assim mais extrovertido, vai lá, dar risada e bater papo. (Entrevista, 11/4/2013)*

Maria Paula: *Eu sempre escolhi menina, porque elas ajudam mais, porque já fiz com eles, principalmente, quando faz grupo grande, mas eles levam tudo mais na brincadeira. (Entrevista, 11/4/2013)*

Nazaré: *Prefiro menina, porque, geralmente, é mais caprichosa e os meninos mesmos dizem que falam que vão fazer trabalho e jogam futebol a tarde inteira e as meninas não, quando nos reunimos, terminamos o trabalho! (Entrevista, 11/4/2013)*

Rodrigo: *Com as meninas sempre... pra tudo, porque, apesar de elas serem mais fúteis, ficarem comentando de namoradinhos, essas coisas, eu acho as mulheres bem mais inteligentes do que os homens. Elas têm uma visão mais crítica, né? (Entrevista, 9/4/2013)*

Valentina: *Eu gosto de fazer com os dois, porque eu tenho um amigo que ele é diferente dos outros e ele ajuda em tudo... ele faz [...] as coisas certas, mas, se for ver o trabalho que ele faz e o da gente, o nosso é mais caprichado e ele trata a gente muito bem. (Entrevista, 11/4/2013)*

Willian: *[...] faço com quem tenho mais afinidade, no caso os meninos (Entrevista, 9/4/2013)*

Enzo: *Com meninos. (Entrevista, 9/4/2013)*

Bianca: *Menina, porque menino sempre tem aquela maneira mais relaxada. Parece que eles são sempre relaxados. Menina é mais dedicada. (Entrevista, 11/4/2013)*

Maria Paula: *Eu não ligo... mas a maioria das meninas se dedicam aos estudos [...] e os meninos, não. (Entrevista, 11/4/2013)*

Cauã: *Escolho menino, porque eu acho que se fosse pra fazer trabalho fora (do colégio), os assuntos iam bater mais do que com menina. (Entrevista, 9/4/2013)*

A linguagem, na ACD, é um meio de dominação, na qual podem ser identificadas as relações estruturais, transparentes ou veladas, tanto de discriminação, quanto de poder e controle, porque é nela que tais relações se manifestam (WODAK, 2004). Assim, nesses discursos fica claro que o natural, para a maioria delas(es), é menina fazer trabalho com menina e menino fazer com menino por uma questão de afinidade na conversa e no próprio modo como cada um realiza os trabalhos. Reforça-se, assim, que há diferença entre o modo de estudar de ambos, diferença essa que pode estar sendo realçada pelas(os) professoras(es) e

pela escola desde as séries iniciais. Acrescento a essa análise as razões pelas quais as meninas e o aluno Rodrigo preferem fazer atividades em duplas com meninas: a de a menina ser mais zelosa, caprichosa e inteligente, restando ao homem características negativas como bagunceiro, desleixado e pouco inteligente. São diferenças reforçadas com discursos ouvidos no percurso escolar, como “Até as meninas estão bagunçando hoje”, “Sua letra parece de menino”, “Uma menina com um caderno mal organizado desses!” (OLIONI, 2004). Olioni (2004) diz que frases como essas, que estão incluídas no discurso docente, constroem sentidos que reiteram a hegemonia masculina no contexto escolar. Além dessas, o autor (2004) destaca que as professoras revelaram, em seu estudo, que é mais comum, e mais aceitável, no magistério haver professoras, já que elas, segundo uma crença social, são pacientes com as(os) alunas(os), ao contrário dos professores, que são vistos como muito autoritários, o que dificulta a relação com as crianças. Além disso, em várias falas dessas professoras se pôde perceber um preconceito para com os homens que lecionam em séries iniciais no sentido de ter sua sexualidade questionada, apontando-os como homossexuais. O que mais me preocupa nesses dados é pensar como essas educadoras tratam a questão de gênero em suas salas de aula, posto que elas apresentam uma visão preconceituosa com os próprios colegas de profissão.

A aluna Valentina ratifica o estigma de menino ser menos caprichoso nos estudos mesmo ao tentar ser imparcial na escolha de seu parceiro de trabalho. Ela alega que tanto faz o gênero, mas menciona só um menino com quem costuma realizar atividades escolares, por ele ser “diferente dos outros e ele ajuda em tudo”, ou seja, faz com ele por este ter um modo de estudar que é distinto dos demais meninos, assemelhando-se ao dela. Valentina frisa, ao final, que, mesmo assim, a parte dela fica melhor que a dele. Já o aluno Marlon malicia a situação de fazer trabalho com menina, citando que não daria certo, porque não se ateria à tarefa, e sim à menina, dependendo de qual fosse ela. E o aluno Rodrigo primeiro hostiliza as meninas, alegando que os assuntos das rodas de conversa delas são fúteis, para, depois, asseverar que as prefere por serem mais inteligentes em relação aos meninos.

A família colabora ratificando esses modelos comportamentais ao educar meninas e meninos de forma distinta. É o que revelam os discursos a seguir, em que as(os) poucas(os) alunas(os) que não são filhas(os) únicas(os) discorrem acerca da educação que receberam de seus pais, comparando-a com a das irmãs ou com a dos irmãos:

***Professora:** E na sua casa você acha que seus pais deram a mesma educação para você e para sua irmã ou irmão? Ensinarão coisas diferentes a cada um ou ensinaram os dois do mesmo modo?*

Marlon: *Acho que não ensinaram diferente, porque eles me ensinaram a cozinhar, coisa que mulher faz na cozinha. E não é que eles ensinaram, eu é que fui atrás de aprender isso, porque gosto de cozinhar (...)* (Entrevista, 9/4/2013)

Firmino: *Só as brincadeiras, porque quando ela (minha irmã) tá em casa e quer brincar com alguém, minha mãe não chama alguns meninos, chama só as amigas, não deixa ela brincar com os meninos e eu ela deixa com os dois.* (Entrevista, 9/4/2013)

Willian: *Meu pai me ensinou a jogar bola ou algum esporte e a minha irmã não saía de casa e ficava brincando de boneca.* (Entrevista, 9/4/2013)

Juliana: *Ah! É diferente, que nem esse negócio de sair de casa. Eu quis sair esses dias pra ir em uma cervejada e não pude ir, mesmo com meus irmãos indo, porque minha mãe diz que menina que vai lá é mal vista.* (Entrevista, 11/4/2013)

O aluno Marlon foi o único desse grupo que tem irmãs e/ou irmãos a afirmar que não recebeu educação diferente da de sua irmã, porém não se deu conta de que, em sua fala, categoriza cozinhar como algo típico feminino ao dizer que “eles me ensinaram a cozinhar, coisa que mulher faz na cozinha”. Em seguida retifica o que havia falado, citando que não foram os pais que o ensinaram a cozinhar, mas que ele, por vontade própria, aprendeu a preparar as refeições. Em outras palavras, seus pais não estimularam que essa prática fosse natural tanto a ele quanto à irmã, pois ele somente a realiza por desejo próprio.

Firmino, Willian e Juliana confirmam que seus pais incentivaram diferentes práticas para filhas e filhos, como o gosto pelo esporte aos meninos, dando a eles, também, maior liberdade para escolher com quem brincar ou para onde sair em busca de diversão. Já para elas, as brincadeiras com bonecas eram as mais frequentes, bem como se restringia o seu espaço para diversão – não podiam brincar com meninos – e seu espaço de lazer, não podendo frequentar ambientes que, para seus pais, eram típicos masculinos, por exemplo a cervejada, destacada pela aluna Juliana. Com base nesses relatos, posso destacar que a separação dos espaços de atuação feminino e masculino entre privado e público ainda é experienciada, pondo como espaço próprio ao homem o “[...] público, com seus desafios, poderes e produção e, do outro lado, encontra-se o espaço privado, próprio das mulheres” (CAIXETA, BARBATO, 2004, p. 215).

Para investigar a rotina da família das(os) participantes da pesquisa de modo a observar se prevaleciam práticas cotidianas de igualdade de gênero, pedi que me apontassem algo que raramente é feito ou nunca foi realizado por suas mães e por seus pais. Descobri, com isso, que há, sim, atitudes de homem e de mulher tomadas por eles como modelos em casa, por exemplo a incumbência de atividades domésticas às mulheres e daquelas que envolvem força física destinada aos homens. Nesse sentido, sobre as mães, elas(es) julgaram como algo que pouco ou nunca as veem fazer:

Professora: *O que você costumeiramente não vê a sua mãe fazer?*

Isabeli: *Descansando ou parando um pouco!* (Entrevista, 11/4/2013)

Marlon: *(risos) Jogando bola (risos).* (Entrevista, 9/4/2013)

Firmino: *Jogar bola... não imagino minha mãe jogando bola.* (Entrevista, 9/4/2013)

Joana: *Não sei (silêncio), furando uma parede, por exemplo, pra prender alguma coisa.* (Entrevista, 11/4/2013)

Juliana: *[...] questionando essa realidade dela, porque isso ela nunca fez.* (Entrevista, 11/4/2013)

Gabriel: *Lavar o carro!* (Entrevista, 11/4/2013)

Rosária: *Sendo independente, porque até agora ela nunca foi... ela sempre dependeu do meu pai.* (Entrevista, 11/4/2013)

Maria Paula: *Consertar chuveiro ou encanamento.* (Entrevista, 11/4/2013)

Cauã: *Serviço pesado... que exige muito esforço.* (Entrevista, 9/4/2013)

As colocações de Marlon e Firmino demonstram que, apesar da conquista de um maior espaço feminino nos esportes, a mulher permanece enfrentando muito preconceito nesse meio. Para Ecoten e Corsetti (2010), esse preconceito não se limita a deboches e ironias machistas, posto que a maioria das esportistas brasileiras sofre, sobretudo, com a falta de patrocínio aos times e às jogadoras, ao contrário do futebol masculino, que é considerado um símbolo nacional.

Além das tarefas que exigem maior força física e habilidades manuais, como fazer furos na parede, consertar o chuveiro ou, também, praticar algum esporte, chamaram-me a atenção as respostas das alunas Juliana e Rosária. A primeira eu destaquei, porque senti, na fala de Juliana, um pesar pela sua mãe, descrita submissa ao marido mas sem reclamar dessa realidade. Por isso, para Juliana, algo realmente ausente em sua mãe é a reflexão sobre a sua rotina. A segunda resposta, a de Rosária, é reflexo da recente separação de seus pais (relatado por ela na entrevista, 11/4/2013). Assim, sem o marido, Rosária procura ver na sua mãe uma pessoa mais independente financeiramente, pois até então ela cuidava da casa e o esposo das finanças. Ao direcionar a questão à figura do pai, obtive, principalmente, o que segue:

Professora: *O que você costumeiramente não vê o seu pai fazer?*

Isabeli: *Lavando roupa e limpando a casa... ele nunca fez isso!* (Entrevista, 11/4/2013)

Marlon: *Costurando!* (Entrevista, 9/4/2013)

Antônio: *Fazendo comida! Ele nunca faz. Um dia ele comprou pizza pra gente, porque minha mãe foi viajar, daí ele deu a pizza congelada pra gente (risos).* (Entrevista, 11/4/2013)

Nazaré: *Lavando roupa! Ele só faz isso quando tá sozinho em casa (risos).* (Entrevista, 11/4/2013)

Joana: *Passando roupa... ele nunca fez.* (Entrevista, 11/4/2013)

Willian: *Limpar a casa... não faz isso geralmente.* (Entrevista, 9/4/2013)

Gabriel: *Lavar a louça, porque ele não faz isso, ele tem preconceito contra homem que faz.* (Entrevista, 11/4/2013)

Bianca: *Lavar louça! Eu até tirei uma foto do único dia que ele fez (risos).* (Entrevista, 11/4/2013)

Maria Paula: *Permanecer em casa!* (Entrevista, 11/4/2013)

Com exceção de Maria Paula, todas as outras respostas apontaram um ou mais serviços domésticos como aquilo que raramente ou nunca veem o pai fazendo. Dados publicados no ano de 2009 evidenciam essa realidade ao apontar que, entre o tempo trabalhado dentro e fora do ambiente doméstico, os homens trabalham 47,7 horas semanais, enquanto as mulheres 55,3 horas (BRASIL, 2011). Já a aluna Maria Paula põe que “permanecer em casa” seria algo estranho nas atitudes de seu pai, porque essa aluna também estava passando recentemente pela separação dos pais, causada, segundo ela, pelo fato de ele quase não ficar em casa com a família, e sim sempre no trabalho ou com os amigos. Com base nesta seção, constatei que muitos comportamentos e pensamentos que estereotipam os modos de ser feminino e masculino estão presentes nos lares dessas(es) alunas(os), na escola e em suas visões de mundo, apesar de ter notado nelas(es) certa criticidade diante da desigualdade de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com a atuação dos chamados movimentos feministas e das inúmeras produções científicas na área, pelo menos nos países civilizados do Ocidente, tanto no século XX quanto no início do século XXI, são constantes os pensamentos e as atitudes discriminatórios em muitas sociedades. As políticas públicas (BRASIL, 2013) têm agido de forma a reparar os danos morais, sociais, culturais, históricos e econômicos sofridos pelas mulheres há séculos, em que o homem é tido como um ser superior à mulher. Acredito que é preciso mais do que leis. É importante que a transformação de mentalidades e de práticas comece desde cedo, com as crianças, num espaço destinado à (re)produção de conhecimentos: a escola.

Com o objetivo de verificar o entendimento por parte das(os) alunas(os) acerca da da(s) relações/diversidade/identidades de gênero, as suas percepções sobre a temática, bem como a reação frente à execução de um recurso de multiletramento que trata das desigualdades de gênero, realizei um estudo de caso do tipo etnográfico na educação em sala de aula de língua portuguesa. Como assegura Hall (2002), as identidades são constantemente (re)construídas e, no decorrer da aplicação da SD, as(os) alunas(os) foram estimuladas(os) a pensar as suas identidades em um processo de “coconstrução”, isto é, a perceber que ideologias e discursos de outras(os) atoras(es) sociais participam de seus discursos, de suas crenças e de seus comportamentos.

Segundo alguns relatos das(os) participantes da pesquisa, alguns olhares sobre si e sobre a(o) outra(o) foram repensados por elas(es) à medida que passaram a refletir sobre o que enunciam e as relações de poder que seu discurso explicita. Um exemplo é o de dizer que, após o trabalho desenvolvido em sala sobre as relações desiguais de gênero na sociedade, algumas(alguns) estudantes passaram a se questionar sobre o uso de certas frases como, por exemplo, após servir um belo prato em uma confraternização no curso de inglês, ouvir a professora dizer: “Já podem se casar!”. Outro caso seria o de que, durante o fim de semana, costumam presenciar vários episódios de imprudência no trânsito e ouvir, diante disso, inclusive de meninas, que: “Só podia ser mulher!”. Quanto ao primeiro caso, como se tratava de um discurso docente, as(os) alunas(os) relataram que acabam se silenciando, devido à relação de poder ali instituída – a de docente que detém o conhecimento e a de discente que aprende. Entretanto, no segundo exemplo, houve menções de que a correção do estereótipo veiculado é a ação mais tomada pelas(os) estudantes, exigindo, de quem enunciou tal

preconceito, uma explicação do porquê da relação entre mulher e “barbearagem” no trânsito. Outras(os) estudantes contaram que já haviam tentado romper com discursos preexistentes trazidos não só por colegas, mas também por suas(seus) docentes, todavia obtendo êxito reduzido ou nenhum, posto que muitas(os) delas(es) ignoravam a validade de seus questionamentos. Assim, portanto, neste trabalho, a ACD possibilitou que a sala de aula de língua portuguesa fosse um espaço de problematização, de deslocamentos e de desnaturalização de estereótipos sobre a(o) outra(o).

Nem todas(os) as(os) alunas(os) desenvolveram esse olhar, além do que muitas(os) delas(es) acabaram traídas pelo próprio discurso, que ora se contrapunha à hegemonia masculina, ora legitimava o sexismo. Talvez tenham dito isso por serem ainda muito jovens (17 anos de idade), porém é preciso instigá-los a observar como reproduzem, em falas como essa, um preceito machista.

Os objetivos pretendidos com este estudo foram alcançados e, em razão disso, retomo as perguntas de pesquisa que orientaram o desenvolvimento desta dissertação, procurando responder a elas com base nos dados aqui gerados:

- Qual é a compreensão das(os) alunas(os) do primeiro e terceiro anos do ensino médio, da rede particular de ensino de uma cidade de pequeno porte do Oeste do Paraná, a respeito da questão da(s) relações/diversidade/identidades de gênero?

Alunas e alunos do primeiro e do terceiro anos receberam a apresentação do tema da pesquisa de modo distinto. Possivelmente pela maior maturidade do terceiro ano, já mostrada e mantida em outras discussões em sala de aula, houve menos risos e menos brincadeiras discriminantes com as características físicas e psicológicas de colegas. No primeiro ano, as risadas e as brincadeiras aconteceram com maior frequência, não só no início da minha intervenção, como também no decorrer da aplicação da SD. Em comum, ambas as turmas demonstraram desconhecer, no começo da SD, o que é preconceito e discriminação ao não caracterizar o *bullying* como tal. Com isso ficou implícito que, para elas(es), tachar alguém por não se enquadrar em um padrão, seja de inteligência, seja de beleza, entre outros, não é ser preconceituoso. Dessa maneira, não notam que pequenas brincadeiras como essas partem de estereótipos que demarcam socialmente o que é o belo e o feio, o certo e o errado.

Percebi, também, que essas tais “brincadeiras” não se restringiram às(aos) alunas(os), tendo em vista que houve relatos de que algumas(alguns) professoras(es) ofendem suas(seus) discentes, focando em suas características físicas, sociais ou psicológicas – postura

profissional esta que é condenável, tendo em vista que as identidades são construídas a todo momento, ainda mais em um ambiente como a escola, ambiente desenvolvido justamente para a troca de conhecimentos/informações e para a formação cidadã/cognitiva das(os) sujeitas(os). É com base na minha visão sobre a(o) outra(o) e da(o) outra(o) sobre mim que reconstruo as minhas identidades e as das(os) outras(os) também. Por essa razão, é essencial, primeiramente, notar-se como afetado pelas ideologias e pelas relações de poder socialmente impostas para, então, conseguir analisar seu próprio discurso, suas práticas e diluir atitudes e visões estereotipantes.

Num primeiro momento, as(os) alunas(os) afirmaram que a desigualdade de gênero deixou de fazer parte da sociedade em que se inserem, alegando desconhecer casos de preconceito contra as mulheres. Com o passar das aulas, no entanto, verificaram e expuseram a mim que essa visão inicial a respeito da temática se deu não porque o machismo não exista mais, mas, sim, porque ele não era percebido e que essa não percepção era devida à naturalização de comportamentos femininos e masculinos, naturalização que as(os) impossibilitava de enxergar o preconceito. Falar sobre as diversidades é despertar um olhar, até então adormecido pelas convenções sócio-históricas, para uma realidade plural e injusta a alguns grupos.

A compreensão a respeito do que são identidades se restringiu a um pequeno grupo, o qual atrelou o conceito ao social, vendo-se como sujeitas(os) sociais que ora se colocam como estudantes ora como filhas(os), entre outros papéis, exercendo suas múltiplas posições de sujeito. Ao contrário desses poucos, a compreensão acerca do que é gênero atingiu o maior grupo, provavelmente pelo fato de a terminologia ser mais discutida em sala de aula (em oratórias, em trabalhos escolares, em projetos extraescolares, nas apostilas), conforme relataram algumas(alguns) estudantes. Outras(os) alunas(os) colocaram que o conhecimento que possuem sobre a desigualdade de gênero se deu por terem pais separados, o que as(os) fez vivenciar casos de preconceito com a mãe, por esta ser separada e/ou passar dificuldades financeiras pela demora para se (re)colocar no mercado de trabalho.

Há ainda aquelas(es) que dizem que a sua criticidade frente à questão de gênero é oriunda da própria rotina doméstica, na qual a mãe é sobrecarregada de atividades e funções, enquanto o pai, mesmo não sendo mais o único provedor do lar, figura como tal e se recusa a cuidar da casa e das(os) filhas(os). Esses dados estão de acordo com o que Moita Lopes (2002) define como papel do discurso: uma forma de coparticipação social, tendo em vista que o significado é construído à medida que as(os) sujeitas(os) se envolvem no discurso. Dessa forma, a alteridade e o contexto são fundamentais para que as(os) sujeitas(os)

compreendam quem são e quais são as suas identidades sociais. Logo, o discurso é um modo de entender o mundo e de agir nele, bem como de construir a realidade social e a si mesmo. Por isso algumas(alguns) estudantes alegaram que sua criticidade se deu pelo diálogo que têm na escola e na família.

Quanto àquelas(es) que não souberam dizer o que são identidades e gênero, ou o fizeram de forma confusa e estereotipada, acredito que isso ocorra em decorrência tanto da pouca abordagem da temática nas salas de aula e pelos materiais de ensino, quanto do machismo ainda presente na sociedade e que, de uma forma ou de outra, constituem as identidades de seus pais, mães, docentes, os quais reproduzem e reforçam nas(os) filhas(os)/alunas(os) as representações sociais desiguais de mulher e de homem, representações que se naturalizaram devido à falta de olhar crítico e reflexivo.

- Como as(os) alunas(os) reagem frente à questão das relações/diversidade/identidades de gênero, sob a abordagem da teoria dos multiletramentos, por meio do uso de um vídeo?

As principais reações das(os) sujeitas(os) de pesquisa foram risos e ironias. As risadas se deram diante de algumas cenas do vídeo, em especial naquelas em que o homem descansava e a sua esposa continuava trabalhando – em casa – ambos depois de exercer a mesma jornada de trabalho fora do lar. As múltiplas funções exercidas naturalmente pela mulher – e pela filha – também foram alvo das risadas das(os) alunas(os), algumas, inclusive, acompanhadas pela identificação das meninas com a realidade trazida pelo vídeo. Os meninos pouco se colocaram frente a isso, pois alguns riram mais em tom de zombaria sob a condição feminina retratada do que revelando uma possível identificação com a folga do homem, o qual descansa enquanto a mulher limpa a casa, troca o bebê e faz o jantar.

Em relação às ironias, estas se deram mais pelas meninas. Num primeiro momento, somente elas falaram, que foi ao ver a mulher servindo a comida e a bebida ao homem, pois elas se indignaram pelo fato de que ela não só desempenhava naturalmente várias tarefas domésticas, como, também, comportava-se como uma serva de seu marido, não dedicando esforço a si mesma, inclusive abstando-se de se servir a janta a si mesma. Um segundo momento ironizado pelas meninas foi quando o homem assoviou para uma moça bonita que passava na calçada, isso ocorrendo enquanto sua esposa estava comprando mantimentos para suprir o lar. Embora muitas delas explicitem que, em suas famílias, o mesmo ocorre, elas se mostram indignadas ao ver essa realidade representada no vídeo. Já os meninos ironizaram

quando a mulher sonha com uma condição diferente da que ela tem no presente. No sonho, o seu esposo tricota roupas para as crianças junto a ela. Essa atitude provoca tanto risos quanto ironias masculinas, como forma de deboche a esse homem, inclusive pondo em dúvida a sua masculinidade. A atitude desse homem provocou deboche, provavelmente pela impossibilidade de se conseguir que comportamentos como esse – visto como tipicamente feminino – façam parte da vida de ambos num casal.

No geral, as risadas não foram provocadas apenas pela quantidade de tarefas que a mulher do vídeo desempenha, mas também pelo modo com ela as realiza: sem reclamar. Mesmo suja de comida após o bebê sujá-la, ela segue seus afazeres. Algumas(alguns) estudantes destacaram que ficaram como pena dela diante de sua vida “desgraçada”, “ruim” e, por isso, riram.

Constatei, também, que houve tentativas de amenizar a falta de colaboração masculina nas atividades ligadas ao lar. Eram tentativas vindas dos garotos e que ressaltaram que, atualmente, a mulher está bem melhor do que há pouco tempo passado, pois ela já recebe ajuda do marido e das(os) filhas(os). Vejo, nesse resultado, como ainda está naturalizado o machismo, posto que não veem as tarefas domésticas como responsabilidade de todas(os), independentemente de gênero, quando afirmam que os homens estão ajudando em casa, isto é, prestam um auxílio àquela designada à função de zelar pela casa quando esta se encontra impossibilitada de fazê-lo, devido a doenças ou viagens.

O contentamento feminino diante dessa situação de “melhoramento” foi algo cobrado por vários meninos, questionando a mim e às colegas de sala até onde as mulheres pretendem chegar com esse desejo de igualdade, tendo em vista que já conseguiram avançar muito em direitos políticos, econômicos e sociais. Mesmo diante disso, e assim se justifica a continuidade de trabalhos críticos e reflexivos sobre as diversidades, meninas e meninos colocaram que o sonho da personagem do vídeo é o sonho de muitas mulheres da realidade e, também, que é necessário muito esclarecimento da população para que o preconceito contra a mulher deixe de existir. A parte do sonho foi a mais citada no momento em que lhes perguntei sobre o que mais chamou a atenção delas(es) no recurso de multiletramentos, dizendo que se comoveram com a triste e dura realidade da mulher do vídeo, como também com a pouca crença na transformação de comportamentos machistas para uma sociedade mais justa e igualitária.

- Quais são as percepções das(os) alunas(os) acerca da aplicação de uma SD sobre a temática levantada?

Durante e depois da aplicação da SD em sala, percebi que, no geral, o impacto desse trabalho foi bem positivo nas(os) alunas(os), visto que observei certo despertar nelas(es) sobre as ideologias que reproduzimos discursivamente e as atitudes preconceituosas que, muitas vezes, tomamos inconscientemente. Mesmo assim se trata ainda de uma criticidade incipiente, posto que muitos posicionamentos continuaram depreciando a mulher. Exemplos disso seriam: a cobrança pelo recato feminino, impedindo-a de beber, fumar e ter vários parceiros sexuais, tendo em vista que assim estariam se masculinizando; a pouca habilidade de conduzir veículos e a sua extrema preocupação com a aparência física.

Algo fortemente marcado em seus discursos foi a falsa ideia de igualdade de gênero que acreditam ter em seus lares, uma vez que 40% das(os) alunas(os) afirmaram haver uma divisão das tarefas domésticas equânime. Na verdade, contudo, ao aprofundar os questionamentos e solicitar detalhes dessa divisão, constato que há mais uma colaboração dos pais e irmãos na realização dos afazeres do que uma responsabilização igualitária. Além disso, para várias(os) alunas(os), a desigualdade de gênero nesse ponto é vencida em suas famílias com a contratação de uma empregada doméstica. Assim, nem a mãe, nem o pai e nem as(os) filhas(os) precisam se responsabilizar por cuidar da casa.

De modo geral, os estereótipos femininos mais reproduzidos pela maioria das(os) sujeitas(os) de pesquisa foram: a mulher é fútil, dirige mal, é sensual, sensível, é responsável pela casa e pela educação das(os) filhas(os), caprichosa e inteligente. Em relação ao homem prevaleceram concepções como: é autoritário, possessivo, sabe usar a liberdade que tem com sabedoria, não realiza atividades domésticas com destreza, é hábil nos esportes e em consertos domésticos que exigem habilidade manual ou força.

Todas(os) as(os) participantes da pesquisa salientaram a importância de se falar sobre temas como esse, que, de tanto serem silenciados nas aulas e nos materiais de ensino, causaram, em algumas(alguns) delas(es), a sensação de que o preconceito contra a mulher ficou no passado. A maioria das meninas já havia refletido a respeito do assunto, tomando por base a vida que pretendem ter quando adultas, casadas e com filhas(os). Em outras palavras, elas leram e discutiram acerca das desigualdades de gênero porque são afetadas e prejudicadas diretamente pela situação feminina atual. Já os meninos, mesmo reconhecendo a relação desigual entre mulheres e homens socialmente, pouco se informaram sobre a temática.

O ensino pautado nos multiletramentos contribui tanto para possibilitar o acesso e reconhecer as constantes mudanças linguísticas, quanto para promover o engajamento crítico dos(as) alunos(as) a fim de construir seu futuro social com sucesso. Escolas e currículos,

desse modo, podem permitir a “[...] reconfiguração de práticas sociais, linguísticas e culturais predominantemente monolíticas, centralizadoras e marginalizantes” (ROCHA, 2010, p. 70). O trabalho em sala de aula a partir dessa perspectiva teórica me possibilitou repensar o meu papel enquanto professora e o de minhas(meus) sujeitas(os) de pesquisa enquanto alunas(os), tendo em vista que me questioneei o tempo todo sobre como lhes permitia falar e repensar as suas vivências e elas(es), em retorno, expuseram-me como foi essencial refletir, na escola, acerca da(s) relações/diversidade/identidades de gênero, posto que ali estão sendo formadas(os) as mães e os pais do futuro, educadoras(es) de gerações críticas ou assujeitadas.

Questionar o que tipicamente se tem como feminino e masculino é mais importante do que negar, visto que permite que as(os) sujeitas(os) notem como muitas diferenças entre mulheres e homens não são naturais (AUAD, 2006b). Assim, o que proponho diante dos resultados encontrados e que, ainda, estão permeados por valores machistas é a adoção de um ensino que propicie condições igualitárias de aprendizagem, por meio da coeducação proposta por Auad (2006a), por meio de um trabalho na perspectiva dos multiletramentos como foi feito neste estudo ou aliando outras e diversas teorias do processo de ensino-aprendizagem, teorias que vejam as(os) alunas(os) como sujeitas(os) ativas(os), críticas(os), reflexivas(os), porque, assim, elas(es) serão capazes de agir protagonisticamente no mundo.

Os resultados desta pesquisa estão sendo publicados em periódicos da área da LA para divulgar a um número maior de professoras(es) as contribuições da teoria dos novos letramentos ao ensino de línguas. Por fim, sugiro em pesquisas futuras aprofundar as discussões sobre a teoria dos multiletramentos aqui iniciada, aplicá-la sobre outros contextos, bem como em outras disciplinas, como a de língua estrangeira, a fim de disseminar novos modos de ensinar e de aprender, importantes numa sociedade que, constantemente, reinventa maneiras de usar a linguagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Flora Alice Santos. Meninas vestem rosa, meninos vestem azul: concepções de adolescentes acerca da masculinidade e feminilidade. In: **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero**. 9. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. ISSN: 2179510. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277929651_ARQUIVO_TRABALHOCOMPLETO.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

ALMEIDA, Neil Franco Pereira de. **A diversidade entra na escola**: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero. Uberlândia, 2009. 241f. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, 2009.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2010.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Trad. José Fonseca. Porto Alegre, Rs: Artmed, 2009.

ANSTEY, Michèle; BULL, Geoff. **Evolving pedagogies, reading and writing in a multimodal world**. Australia: Education Services Australia, 2006.

ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, v. 2, n. 117, nov. 2002.

ASSOLINI, Filoména E.; TFOUNI, Leda V. Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 9, n. 17, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1999000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2012.

AUAD, Daniela. Relações de gênero na sala de aula: educar para a submissão ou para a transformação. In: _____. **Feminismo**: que história é essa? Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_relacoes_de_genero.asp?f_id_artigo=584#_ftn1>. Acesso em: 3 jul. 2007.

_____. Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. **Revista USP**, São Paulo, n. 56, p. 136-143, fev. 2003.

_____. A co-educação como política pública: a manutenção da escola mista com o advento da igualdade de gênero. **Caderno Espaço Feminino**, v. 16, n. 19, jul./dez. 2006a.

_____. **Educar meninas e meninos:** relações de gênero na escola. São Paulo: Editora Contexto, 2006b.

AZEVEDO, Aline da Silva. A sala de aula de língua estrangeira como fórum de discussão sobre as identidades de raça: compartilhando uma experiência intervencionista. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade:** práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 51-76.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.

BALADELI, Ana Paula Domingos. **Letramento crítico e questões de identidade em textos digitais no livro didático de língua inglesa.** Cascavel, 2012. 122 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

BERNARDES, Adriana. **Pesquisa do Detran comprova que mulheres estão menos presentes em acidentes.** Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2012/03/08/interna_cidadesdf,292445/pesquisa-do-detran-comprova-que-mulheres-estao-menos-presentes-em-acidentes.shtml>. Acesso em: 8 maio 2013.

BORBA, Marília dos Santos; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Multiletramento e os novos desafios na formação do professor de inglês. In: **Anais do I Congresso Nacional de Linguagens e Representações:** Linguagens e Leituras. UESC – Ilhéus-BA. 2009. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire_anais/anais-33.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2012.

BORIS, Georges Daniel Janja Bloc; CESÍDIO, Mirella de Holanda. Mulher, corpo e subjetividade: uma análise desde o patriarcado à contemporaneidade. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 7, n. 2. p. 451-478, set. 2007.

BORNEMANN, Neila Barbosa de Oliveira. Gisele Bündchen em cena nas propagandas da TV Sky. **Revista Linguagem**, v. 18, n. 1, p. 1-13, jan./jun. 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária:** códigos e anexos. Disponível em: <<http://www.conar.org.br>>. Acesso em: 8 jul. 2013.

_____. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.** Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2013. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/pnpm/publicacoes/plano-nacional-de-politicas-para-as-mulheres-2013>>. Acesso em: 16 jun. 2013.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Volume Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Retrato das desigualdades de gênero e raça.** Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres. 4. ed. 2011. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2012/retratos-das-desigualdades-de-genero-e-raca>>. Acesso em: 16 jun. 2013.

_____. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Balanco semestral janeiro a junho de 2012.** Brasília, 2012.

CAIXETA, Juliana Eugênia; BARBATO, Silviane. Identidade feminina – um conceito complexo. **Revista Paidéia**, n. 14, v. 28, p. 211-220, 2004.

CANEN, Ana. Multiculturalismo e identidade escolar: desafios e perspectivas para repensar a cultura escolar. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Cadernos Penesb/Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira.** Rio de Janeiro: Quartet EDUFF, 2006. p. 33-47.

CARRARA, Sérgio. Gênero. In: BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete (Orgs). **Gênero e diversidade na escola:** formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. p. 32-99.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; CARVALHO, Marília Gomes de. **Educando as novas gerações:** representações de gênero nos livros didáticos de matemática. 2013.

CASTELA, Greice da Silva. **A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE).** Rio de Janeiro, 2009. 252 f. Tese. Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos Neolatinos). Rio de Janeiro, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In CAVALLEIRO, Eliane (Ed.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001. p. 141-160.

CAZARIN, Ercília Ana. O enunciado “eu não tenho medo da mudança” e sua relação com a memória do dizer. **Revista Investigações: linguística e teoria literária**. Recife/UFPE, v. 18, p. 227-243, jul. 2005.

CELANI, Maria Antonieta. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.

CENSO demográfico de 2010. Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/frm_urb_rur.php?codigo=410345>. Acesso em: 17 de dez. de 2013.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. **O questionário na pesquisa científica**. 2007. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm>. Acesso em: 5 jun. 2007.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Orgs.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006.

_____. Language education and multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (Orgs.). **Enciclopedia of language and education: springer science**, v. 1: Language policy and political issues in education, 2008. Language Education and Multiliteracies, p. 195-211.

_____. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

CRUZ, Sabrina Uzêda da. **A representação da mulher na mídia: um olhar feminista sobre as propagandas de cerveja**. Disponível em: <http://www.direitoacomunicacao.org.br/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=367&Itemid=99999999>. Acesso em: 8 jul. 2013.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. **Revista Linguagem & Ensino**, vol. 8, n. 2, p. 181-196, dez. 2005.

DE GRANDE, Paula Baracat; KLEIMAN, Angela. Desafios da pesquisa qualitativa: um percurso metodológico inicial. **Revista Língua, Literatura e Ensino**, v. II, n.1, p. 101-109, maio 2007.

DE NARDI, Fabiele Stockmans. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade:** reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Porto Alegre, 2007. 202 f. Tese. Programa de Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DIAS, Reinildes. WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 1, p. 1-21, dez. 2012.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHENEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís S. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOURADO, Maura Regina da Silva. **Dez anos de PCNs de língua estrangeira sem avaliação dos livros didáticos pelo PNLD**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 1, p. 121-148, jan./abr. 2008.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 727-745, 2011.

ECOTEN, Márcia C.; CORSETTI, Berenice. A mulher no espaço do futebol: um estudo a partir de memórias de mulheres. In: **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero**. 9. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. ISSN: 2179510. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277985619_ARQUIVO_AMU_LHERNOESPACODOFUTEBOL_FAZENDOGENERO.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2013.

ELUF, Cristina Arcuri. **Nova interface pedagógica:** linguística de corpus + multiletramentos na formação do professor de língua inglesa. São Paulo, 2010, 133 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Language and power**. London: Longman, 1989.

FÉLIX, Robson Gonçalves; PALAFOX, Gabriel Humberto Muñoz. **Relações de gênero na escola:** só não vê quem não quer. Disponível em: <<http://www.rioei.org/deloslectores/3031Robson.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino.** Cascavel, PR: Coluna do Saber, 2006.

FERREIRA, Susana Aparecida. **Percepções das identidades sociais de raça/etnia e gênero na escola: vozes de professoras e alunos/as.** Cascavel, 2011. 128 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e educação da mulher: uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV. **Revista Estudos Feministas.** N. 1. Jan./jun. 2001. P. 586-599.

FLECK, Greice Luiza Lopes. **O discurso de gênero das professoras construindo identidades sociais.** Blumenau, 2004. 1v. 84 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau – SC, 2004.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 64-89.

GIESEL, Cláudia C. M. Uma abordagem sociointeracionista humanizadora para o ensino de línguas estrangeiras: gênero na sala de aula. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as.** Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 101-120.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 244-270.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira Educação,** Rio de Janeiro, n. 23, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 mar. 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S1413-24782003000200006.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003.** Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONÇALVES, Eliane; PINTO, Joana Plaza. **Reflexões e problemas da “transmissão” intergeracional no feminismo brasileiro.** Cadernos Pagu (36), p. 25-46, jan./jun. 2011

GOIDANICH, Maria Elisabeth. Compras de abastecimento doméstico: responsabilidade privada e pública das mulheres. In: **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero. 9.** Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. ISSN: 2179510. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277738574_ARQUIVO_GoidanichFG.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2013.

GRÖSZ, Dirce Margarete. **Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores.** Brasília, 2008. 1v. 154 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JUNG, Neiva Maria. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue.** Porto Alegre, 2003. 309 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; HARVEY, Andrew. Assessing multiliteracies and the new basics. **Assessment in Education**, v. 10, n. 1, p. 15-26, mar. 2003.

KALVA, Julia Margarida. **Identidade nacional e língua franca: negociações no processo de ensino e aprendizagem de inglês.** Ponta Grossa, 2012. 166 f. Dissertação. Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2012.

LAKOFF, Robin. Linguagem e lugar da mulher. In: OSTERMANN; Ana Cristina; FONTANA, Beatriz (Orgs.). **Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 13-30.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Introduction - digital literacy: concepts, policies and practices. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital literacies: concepts, policies and practices.** New York, USA: Peter Lang Publishing, 2007.

LIMA, Maria Cecília de. **Discursos e identidades de gênero no contexto da escola.** Brasília, 2007, 1v. 231 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Brasília, 2007.

LORENZI, Gislaine C. C.; PÁDUA, Tainá-Rekã W. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 35-54.

LONGARAY, Deise Azevedo. **"Eu já beijei um menino e não gostei, aí beijei uma menina e me senti bem"**: um estudo sobre as narrativas de adolescentes sobre homofobia, diversidade sexual e de gênero. Porto Alegre, 2010, 1v. 140 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, maio/ago. 2008.

_____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2000.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 2, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, 2001.

_____; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2008.

LUZ, Milton Pereira da. **Educação e gênero: a re-significação da masculinidade**. Campo Grande, 2009. 118 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande – MT, 2009.

MAGALHÃES, Célia Maria. A critical discourse analysis approach to news discourses and social practices on race in Brazil. **Revista Delta**, v. 2, n. 22, p. 275-301, 2006.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes. **Por que os homens nunca ouvem e as mulheres não sabem estacionar? Analisando a rede de discursos das neurociências quanto às questões de gênero em alguns artefatos culturais**. Porto Alegre, 2008. 84 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1991.

MARQUES, Danusa; MATOS, Marlise; MARTELLO, Laura França. A produção acadêmica brasileira sobre mulheres nos espaços de poder e decisão – 2000 a 2009. In: **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero**. 9. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. ISSN: 2179510. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277723192_ARQUIVO_Relacoesdegeneroetrabalhodomestico_vf.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2013.

MARTINS, Conceição Garcia; LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de. Relações de gênero no trabalho doméstico. In: **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero**. 9. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. ISSN: 2179510. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277723192_ARQUIVO_Relacoesdegeneroetrabalhodomestico_vf.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2013.

MENEZES, Cristiane Souza de. **As masculinidades na escola**: histórias e memórias da escolarização de alunos da educação de jovens e adultos da rede municipal de João Pessoa. João Pessoa, 2008. 173 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, 2008.

MIGUEL, Fernanda Valim Côrtes. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. **Revista Odisseia** – PPGEL/UFRN, n. 5, jan./jun. 2010. ISSN 19832435. p. 1-11.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Contextos institucionais em linguística aplicada: novos rumos. **Revista intercâmbio**, v. 5, n. 1, p. 3-14, 1996.

_____. **Identities fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, identidade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.) **Identities sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade**: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas: Pontes, 2012. p. 9-12.

MONTE MÓR, Walkyria. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Orgs.). **Se hace camino al andar**: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. p. 37-50.

MOREIRA, Rita de Cássia Costa. **Sinais de gênero nas diferentes linguagens que tecem o discurso na escola**. Salvador, 2008. 218f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA, 2008.

NASCIMENTO, Clebemilton Gomes do. Piriguetes em cena: uma leitura do corpo feminino a partir dos pagodes baianos. In: **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero**. 9. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. ISSN: 2179510. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278379755_ARQUIVO_Piriguetesemcena.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2013.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

NICOLAIDES, Christine. Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas. **Revista Crop**, v. 2, n. 1, p. 193-219, dez. 2007.

NYE, Andrea. **Teoria feminista e as filosofias do homem**. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1995.

OLIONI, Raymundo da Costa. **O sujeito docente e sua identidade de gênero**: uma análise crítica do discurso de professores(as) de séries iniciais. Pelotas, 2004. 165f. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas – RS, 2004.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 1, p. 101-117, 2006.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 1. p. 91-117, jan./jun. 2008.

OSTERMANN; Ana Cristina; FONTANA, Beatriz. Linguagem, gênero, sexualidade: uma introdução. In: _____ (Orgs.). **Linguagem, gênero, sexualidade**: clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 9-12.

PAIVA, V. L. M. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED- PR, 2008.

PAZ, Cláudia Denis Alves da. Dia das mães e dia dos pais: gênero e família na escola. In: **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero**. 9. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. ISSN: 2179510. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278298586_ARQUIVO_ClaudiaDenisAlvesDaPaz_FG9.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2013.

PENNYCOOK, Alastair. Lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-47.

_____. Para uma linguística aplicada transgressiva. In: _____. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. **Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos gendrados que circulam na sociedade**. Campinas, 2007. 280 f. Tese. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2007.

PESSOA, Rosane Rocha. O livro didático na perspectiva da formação de professores. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 48, n. 1. p. 53-69, jan./jun. 2009.

_____; FREITAS, Marco Túlio de Urzêda. Challenges in Critical Language Teaching. **Tesol Quarterly**, v. 0, n. 0, p. 1-24, 2012.

PINTO, Joana Plaza. **Estilizações de gênero em discurso sobre linguagem**. Campinas, 2002, 1v. 237 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2002.

_____. Sobre discurso feminista em publicações: a política do grupo transas do corpo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 12 (N.E.): 264, set./dez. 2004.

RANGEL, Celina Márcia Ferreira Ribeiro Barreto de Almeida; OLIVEIRA, Elzira Lúcia de Oliveira. Violência contra as mulheres: fatores precipitantes e perfil de vítimas e agressores. In: **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero**. 9. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. ISSN: 2179510. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277848018_ARQUIVO_fazendogenero_Celina_Elzira.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. Análise do discurso crítica. São Paulo: Contexto, 2006.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, multiculturalidade e multiletramento**. Campinas, 2010. 243f. Tese. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, v. 4, n. 23, p. 64-73, 2003.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

SANTOS, Kátia Alexsandra dos. O “poder” na fala da mulher: a heterogeneidade discursiva e a identidade feminina na pós-modernidade. **Revista Línguas & Letras**, v. 8, n. 14, p. 207-220, 2007.

SANTOS, Maria Elena Pires. **O cenário multilíngüe/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social**. Campinas, 2004. 253 f. Tese. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas – SP, 2004.

SANTOS, Samuel Rodrigues dos. Multiletramentos e ensino de línguas. **Revista Ao Pé da Letra**, v. 11, n. 1, p. 83-95, 2009.

SECO, Keity Cassiana. O multiletramento midiático: novas fronteiras e novas possibilidades. **Revista Iuminart**, v.1, n. 1, p. 77-86, mar. 2009.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador, BA: EDUFBA, 2001.

SILVA, Simone Batista da. **Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa.** São Paulo, 2011. 243f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVEIRA, Isabel Orestes; RABINOVICH, Nora Rosa. A imagem da mulher na mídia impressa brasileira e sua idealização na cultura. In: **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero.** 9. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. ISSN: 2179510. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277471255_ARQUIVO_Aimagendamulhernamidia-definitivo.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

SOUSA, Renata Maria Rodrigues Quirino de. **Multiletramento em aulas de LI no ensino público: transposições e desafios.** São Paulo, 2011. 192f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOUZA, Nilda Fárias de; RODRIGUES, Marlon Leal. **A identidade da mulher no discurso de alguns estilos musicais,** p. 1-29. Disponível em: <<http://www.discursividade.cepad.net/EDICOES/02/arquivos2/Nilda%20Farias%20de%20Souza%20e%20Marlon%20Leal%20Rodrigues.pdf>>.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

_____. **Literacy and development: ethnographic perspectives.** Londres: Routledge, 2001.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education,** v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

TEIXEIRA, Adriana; LITRON, Fernanda Félix. O maguebeat nas aulas de português. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 167-180.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

TÍLIO, Rogério Casanovas. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade**. Rio de Janeiro: PUC, 2006. 258f. Tese. (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2006.

UNESCO. **The Impossible Dream**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=t2JBPBIFR2Y>>. Acesso em: 23 ago. 2012.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio. **Pedagogia como transgressão: problematizando a experiência de professores/as de inglês com o ensino crítico de línguas**. Goiânia, 2012. 245 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

VIANNA, Cynthia Semíramis Machado. O caso Eloá: análise da abordagem de feminicídio na mídia. In: **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero**. 9. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. ISSN: 2179510. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278299010_ARQUIVO_semiramis-eloa_femicidio.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2013.

VIEIRA, Josênia Antunes. A identidade da mulher na modernidade. **Periódico Delta**. 2005, v. 21, n. especial, p. 207-238. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000300012&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0102-4450. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502005000300012>>. Acesso em: 11 jun. 2012.

WALSH, M. Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? **Australian Journal of Language and Literacy**, v. 33, n. 3, p. 211-239, 2010. Disponível em: <<http://www.alea.edu.au/documents/item/63>>. Acesso em: 12 out. 2012.

WATSON-GECEO, Karen Ann. A etnografia na sala de aula de segunda língua: definindo o que é essencial. Trad. Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees. **Revista Signótica**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 515-539, jul./dez. 2010.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n.1, p. 223-243, 2004. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/297/313>. Acesso em: 3 nov. 2012.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade & diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

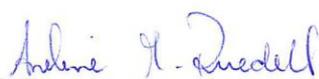
ANEXO A – Texto de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética**PARECER 192/2012-CEP**

Projeto de Pesquisa, pesquisador responsável: Aparecida de Jesus Ferreira da UNIOESTE.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná analisou em sessão ordinária do dia 27/09/2012, Ata 07/2012 - CEP, o processo CAAE nº 07363012.9.0000.0107, referente ao projeto, intitulado "Gênero e diversidade na escola: percepções sobre o feminino em aulas de língua portuguesa".

Assim, em conformidade com os requisitos éticos, somos de parecer favorável à realização do projeto classificando-o como **APROVADO**, pois o mesmo atende aos requisitos fundamentais da Resolução 196/96 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde. Deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e/ou a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Cascavel, 27 de setembro de 2012.


ANELINE MARIA RUEDELL

Coordenadora do CEP/Unioeste

APÊNDICE A– Questionário

Cascavel, 5 de março de 2013.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras nível de Mestrado e Doutorado
Pesquisadora: Andréia Fernanda Orlando

O objetivo deste questionário é obter dados de identificação das(os) participantes para posterior classificação (os nomes não serão revelados). Agradeço a sua importante contribuição para a minha pesquisa.

1. Qual é seu nome?

2. Qual a sua série?

3. Qual a sua idade?

4. Qual o seu sexo?

5. Sobre a escola em que você estuda ou estudou:

() Estudou sempre em escola particular

() Estudou um tempo em escola pública e agora está na escola particular.

6. Sobre sua família:

() Você mora com pai e mãe.

() Você mora somente com a mãe.

() Você mora apenas com seu pai.

() Você mora com um outro responsável. Especifique: _____

APÊNDICE B – Modelo de Diário de Campo

Data: 12/03/2013

Hora: Primeira aula

Turma: 1º ano

Etapa da pesquisa: Apresentação da situação de pesquisa, do tema, da participação das(os) alunas(os):

- A sala se encontra organizada em semi-círculo, por vontade das(os) estudantes;
- As meninas estão ocupando as duas pontas do semi-círculo;
- Faltaram neste dia, uma menina e um menino;
- Todas(os) prestam atenção na apresentação de slides, na qual explico os passos da pesquisa;
- Os meninos questionam se valerá nota. Eu explico que não;
- Tanto meninas quanto meninos expõem, voluntariamente, o que pensam sobre diversidades, preconceitos, etc.;
- Algumas(alguns) meninas(os) riem quando outras(os) dizem os apelidos de várias(os) colegas de sala: nariguda(o), lenta(o), baixinha(o), etc.;
- Muita brincadeira com as características físicas e psicológicas de algumas(alguns) colegas.

APÊNDICE C – Roteiro de perguntas para a entrevista com as(os) alunas(os)

Cascavel, ___ de _____ de _____.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

Pesquisadora: Andréia Fernanda Orlando

O objetivo desta entrevista é verificar como as(os) alunas(os) entendem a questão da diversidade de gênero e recebem o trabalho desenvolvido pela professora/pesquisadora, elaborado em forma de SD, sobre o assunto.

Agradeço a sua importante contribuição para a minha pesquisa.

1. O que você se lembra de ter estudado em aulas de língua portuguesa durante a sua vida escolar?
2. O que você gostaria de estudar nas aulas de língua portuguesa ou o que acha que ela deva contemplar?
3. O que você entende por identidades?
4. O que você entende por gênero?
5. Como você vê a mulher na sociedade atual?
6. Você acha que a escola influenciou de algum modo nessa visão?
7. Você tem se informado a respeito dessa temática?
8. Em que locais ou meios se obtêm mais informação a respeito?
9. De que modo a escola contribui para a construção da imagem que você tem de si e da(o) outra(o)?
10. O que achou do vídeo?
11. O que mais chamou a sua atenção no vídeo? Por quê?
12. Acha que se trata de um comportamento que ainda existe em nossa sociedade? Por quê?
13. A que se deve, em sua opinião, esse tipo de comportamento?
14. Acredita que seja um tema que deva ser discutido em sala de aula? Por quê?
15. Já havia participado de uma discussão sobre esse assunto antes? Como foi?
16. O que acha do título do vídeo? O que ele quer dizer?
17. Quais seriam as razões que você acredita que o levaram a ter esse esclarecimento sobre a questão?

18. Você notou que a participação em sala foi igual entre meninas e meninos? Por quê?
19. O que você costumeiramente não vê a sua mãe fazer?
20. O que você costumeiramente não vê o seu pai fazer?
21. Na sua casa, você acha que seus pais deram a mesma educação para você e para sua irmã ou irmão? Ensinarão coisas diferentes a cada um ou ensinaram os dois do mesmo modo?
22. Quando você vai escolher alguém na sala para fazer trabalhos você prefere meninos meninas ou tanto faz?

utilizados só para fins científicos. Sua(seu) filha(o) pode ainda cancelar a participação a qualquer momento e, caso necessite de maiores informações, o telefone do comitê de ética é (45)3220-3272. Caso ocorra algum imprevisto durante a execução do projeto, Vossa Senhoria será prontamente informada. Ao término do projeto, será oferecida uma oficina na escola em que se realizará a pesquisa às(aos) professoras(es) interessadas(os) com o intuito de divulgar os resultados obtidos e dar retorno à escola dos dados lá gerados.

Declaro estar ciente do exposto e autorizo minha(meu) filha(o) a participar da pesquisa.

Nome do sujeito de pesquisa ou responsável: _____

Assinatura:

Eu, Andréia Fernanda Orlando, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Cascavel, ___14___ de fevereiro de 2013.