



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS - PPGCEL**

MÁRCIA SILVA AMARAL

**IDENTIDADE(S) DE GÊNERO E(M) REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
UMA CULTURA ESCOLAR LOCAL: apontamentos discursivos e
provocações para a agenda do professor**

Vitória da Conquista – BA
2017

MÁRCIA SILVA AMARAL

**IDENTIDADE(S) DE GÊNERO E(M) REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
UMA CULTURA ESCOLAR LOCAL: apontamentos discursivos e
provocações para a agenda do professor**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens como requisito final e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Fernanda de Castro Modl

M515i Amaral, Márcia Silva.

Identidade (s) de gênero e (m) representações sociais de uma cultura escolar local: apontamentos discursivos e provocações para a agenda do professor./ Márcia Silva Amaral, 2017.

194f.

Orientador (a): Dra. Fernanda de Castro Modl.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura Educação e Linguagens - PPGCEL, Vitória da Conquista, 2017.

Inclui referência F. 160– 166.

1. Análise do discurso - Linguística. 2. Identidade de gênero. 3. Representações sociais. I. Modl, Fernanda de Castro. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura Educação e Linguagens. III. T.

CDD: 401.41

Dissertação defendida publicamente no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens e avaliada pela seguinte Comissão Examinadora:

Profª Drª Nádia Dolores Fernandes Biavati (UFSJ)

Prof. Dr. Diógenes Cândido Lima (UESB)

Profª. Drª. Fernanda de Castro Modl – Orientadora (UESB)

À Luz que me rege e me guarda, meu **Mestre Jesus!**

À **Mainha**, pelo exemplo de como ser MULHER e nunca desistir!

A **Matheus e Maria Luísa**, meus presentes, nesta e noutras existências!

A **Levi** (*in memoriam*), por nossa caminhada, nada foi em vão!

AGRADECIMENTOS

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
(Caminhos do Coração - Gonzaguinha)

Tudo na vida tem um propósito. Por mais que não compreendamos o porquê das rupturas, Deus nunca erra. A vida física se esvai... a dor insiste em doer..., mas o tempo acalma a tempestade, e o sol sempre nasce. Cada lembrança de nossa vida “vivida/sonhada” sempre brilhará ao nascer do sol. Um dia, de uma forma ou de outra, sempre nos (re)encontraremos. Até lá, sejamos Luz!!!

Ao meu Mestre Jesus, toda honra e glória, por preencher minha vida de Amor, Misericórdia, Fé, Esperança e Luz!

À caríssima Profa. Dra. Fernanda Modl, companheira e orientadora, por me oferecer sempre o seu melhor. Obrigada por caminhar ao meu lado nessa trajetória acadêmica e ser um exemplo de compromisso, dedicação e seriedade. A você, Fernanda, a minha gratidão e amizade. Nada é por acaso, tinha de ser você, companheira!

Aos Professores, Dr^a Nádia Dolores Fernandes Biavati e Dr. Diógenes Cândido Lima, por seus olhares precisos e generosos ao meu texto, e suas contribuições em minha banca de qualificação, que tanto enriqueceram o meu fazer pesquisadora. Estou extremamente feliz por vocês terem dito SIM e partilharem esse momento comigo!

Aos meus filhos amados, Matheus e Maria Luísa, presentes divinos e razões de meu viver!

A Levi (*in memoriam*), companheiro de vida. Dedico-te: “*Eu possa me dizer do amor (que tive)/ Que não seja imortal, posto que é chama/ Mas que seja infinito enquanto dure*”. Lé, sua presença física se foi, mas o nosso amor permanece(rá) eternizado em nossos filhos.

A Mainha e Painho, que, de forma irrestrita e amorosa, incentivaram e acreditaram em meus sonhos. Com vocês a minha caminhada sempre é possível!

Aos meus irmãos queridos, Vaninha, Newton, Nete (*in memoriam*) e Marcinho (*in memoriam*), e aos meus sobrinhos, Thiago, Lucas e Bia, que estão “fechados” comigo numa parceria regada de amor e companheirismo!

A Karla, sobrinha dada pela vida, que me acolheu, generosamente, em sua casa durante minhas idas e vindas a Vitória da Conquista.

À turma do 1º ano e aos professore(a)s, sujeitos de pesquisa, pelo acolhimento e (com)partilhamento de afetos.

À direção e aos funcionário(a)s, por, generosamente, permitirem a minha presença na escola.

Aos professores do Mestrado, em especial, Ester, Cláudia e Argus, que, em cada gesto professoral, perspectivaram caminhos para (des)(re)construções de minha pesquisa.

A todos os colegas do Mestrado, em especial, Ana, Valdirene, Ana Maria, Moanna, Zelinda, Carla e Marcelle, por todos os encontros e viagens que sempre foram permeados por sorrisos e alegria.

À companheira Verônica, que dividiu comigo a caminhada árdua do fazer pesquisa. Véo, muitíssimo obrigada, pela amizade que ultrapassou a academia.

A todo(a)s o(a)s aluno(a)s, que tive até o presente momento, trago Monalisa para representar todos vocês. O nosso convívio foi a semente do trabalho que ora concretizo. A vida com vocês é mais colorida e feliz!

Ao PPGCEL, na pessoa de Clarice, por todas as informações, gentilmente, prestadas.

Muitíssimo obrigada, a todos que me ajudaram a concretizar esse objetivo profissional!

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.

(Guimarães Rosa-Grande Sertão Veredas)

RESUMO

Este trabalho vincula-se a estudos sobre cenários discursivos em que alunos de um grupo do ensino médio (sujeitos da pesquisa) referenciam auto e alter representações sociais de identidades de gênero. Interessa-nos acessar como os sujeitos da pesquisa operam com (des)naturalizações de tais representações na e para a construção de suas identidades de gênero. Os dados da pesquisa foram gerados e tratados discursivamente sob a ótica da pesquisa qualitativa (FLICK, 2004; MINAYO, 2001; 2012) associada a uma abordagem etnográfica (ERICKSON, 1973), realizada ao longo de um semestre, que se orientou pela observação do dia a dia interacional de um grupo (alunos do 1º ano Ensino Médio de uma escola pública do interior baiano). O *corpus* é composto por: i) respostas a um questionário discursivo respondido pelos alunos-sujeitos da pesquisa; ii) transcrição de uma oficina realizada pela pesquisadora vinculada à temática identidades de gênero. As categorias mobilizadas para a análise discursiva dos dados são advindas da Análise do Discurso Francesa (PÊCHEUX, 1997, DUCROT, 1972, DUBOIS; MONDADA, 2003) e da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2002; 2006; 2013, BOHN, 2013, FABRÍCIO, 2006, PENNYCOOK, 2006). O tratamento de dados aponta para o fato de que i) as escolhas lexicais de cada sujeito apontam para uma certa confusão acerca dos limites referenciais entre “sexo e gênero” e “identidades de gênero e preferência sexual”; ii) as ocorrências e recorrências acerca desses limites referenciais direcionam o nosso olhar para a necessidade de que questões identitárias mereçam ganhar o estatuto de objeto de discurso no espaço escolar; e iii) os dizeres dos alunos em relação às questões de gênero são engendrados e guiados por representações sociais que estão localizadas na estrutura macro da sociedade.

Palavras-chave: Identidade de Gênero. Representações Sociais. Objeto de discurso

ABSTRACT

This research is linked to the discursive scenario in which students from a secondary education group (research subjects) have referred to self and alter social representations of the female gender identity. We are interested in access how the investigation subjects deal with the (des) naturalizations of such representations on and to the construction of their gender identities. The research data were discursively produced and dealt from the perspective of the qualitative research (FLICK, 2004; MINAYO, 2001; 2012) associated to an ethnographic approach (ERICKSON, 1973). The data collection was held along the period of a semester which was oriented by the everyday-interactional observation of a group (first-year-high-school students from a public school in a city interior of Bahia), The *corpus* is composed by: i) responses from a discursive questionnaire answered by the subject-students of the research; ii) transcription of a workshop conducted by which topic discussion was bound to the identity of gender. The categories for the data discourse analysis are both based on the French Discourse Analysis (PÊCHEUX, 1997, DUCROT, 1972, DUBOIS; MONDADA, 2003) and the applied Linguistic MOITA LOPES, 2002; 2006; 2013, BOHN, 2013, FABRÍCIO, 2006, PENNYCOOK, 2006). Final data reveal that: i) each subject's lexical choice shows the existence of confusion over the referential limits between "sex and gender" and "identity of gender and sexual preference"; ii) the occurrence and recurrence over those referential limits direct our gaze to the necessity that questions regarding identities deserve an important role as an object of discourse in school space.; iii) the sayings of students when talking about gender are engendered and guided by social representations which belong to the macro structure of the society.

Key-words: Identity of Gender. Social Representations. Object of Discourse

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Referenciações e conceitos sobre identidade(s) de gênero.....	32
Quadro 2: Perfil intuitivo dos sujeitos de pesquisa via alter avaliação da pesquisadora – Meninas	71
Quadro 3: Perfil intuitivo dos sujeitos de pesquisa via alter avaliação da pesquisadora – Meninos	72
Quadro 4: O estar em campo: dados relativos à investigação	77
Quadro 5: Vantagens e limitações do questionário discursivo.....	79
Quadro 6: Questões e objetivos do questionário discursivo – Aluno(a)s.....	80
Quadro 7: Questões e objetivos do questionário discursivo – Professore(a)s.....	81
Quadro 8: Planificação do agir da oficina	87
Quadro 9: Quantificação sumarizada das informações advindas dos instrumentos.....	93
Quadro 10: Gesto de análise de P3 do Q do(a)s aluno(a)s	100
Quadro 11: Gesto de análise de P3 do Q do(a)s aluno(a)s	102
Quadro 12: Gesto de análise de P6 – Meninos.....	105
Quadro 13: Gesto de análise de P6 – Meninas	107
Quadro 14: P7 e P8 do Q do(a)s aluno(a)s	111
Quadro 15: P10 do Q do(a)s aluno(a)s	120
Quadro 16: Análise da P12 do Q do(a) professor(a)	122
Quadro 17: Análise da P15 do Q do(a) professor(a)	124
Quadro 18: Respostas à P17 do Q do(a) professor(a)	126
Quadro 19 – Operações linguístico-discursivas basilares da interação didática	132
Quadro 20: Recategorização interacional do grupo da 1ª série “A”.....	134
Quadro 21: Categorização interacional do grupo da 1ª série “A” – Amostragem para a Oficina e(m) aproximações e afastamentos de perfis interacionais	136
Quadro 22: Turnos de fala [auto/alter motivados] e ações de linguagem	138
Quadro 23. Normas para Transcrição: análise, escolhas e tomadas de posição.....	140
Quadro 24: Categorização das referências pessoais	141
Quadro 25: Modos de se referir a questões de gênero.....	142
Quadro 26: Triangulação entre a P6 Q do(a)s aluno(a)s e os dizeres da oficina.....	152

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Faixa etária dos sujeitos	98
Gráfico 2. Sexo dos sujeitos	99
Gráfico 3. Gênero dos sujeitos	99
Gráfico 4. P7 – Q.....	109
Gráfico 5. P8 – Q.....	110
Gráfico 6. P 10 – Q.....	119
Gráfico 7. Tipologia interacional.....	135

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de sala do grupo.....	69
Figura 2: Diagrama 1 – Ações rotineiras dos sujeitos.....	76
Figura 3: Diagrama 2 – Divisão espacial dos sujeitos na oficina.....	86
Figura 4: Diagrama 3 – Sequência de aplicação dos instrumentos de pesquisa.....	90
Figura 5: Diagrama 4 – Apostas de triangulação.....	92
Figura 6: Diagrama 5 – Apostas de triangulação.....	92
Figura 7: Diagrama 6 – Posições do(a) aluno(a)s.....	103
Figura 8: Diagrama 7 – Cotejamento entre P3 e P6.....	104
Figura 9: Imagem 1.....	129
Figura 10: Imagem 2.....	130
Figura 11: Imagem 3.....	130

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	Análise do Discurso
ADF	Análise do Discurso Francesa
LA	Linguística Aplicada
TRS	Teoria das Representações Sociais
RS	Representações Sociais
Q	Questionário
P3	Pergunta 3
P4	Pergunta 4
P6	Pergunta 6
P7	Pergunta 7
P8	Pergunta 8
P10	Pergunta 10
P17	Pergunta 17
AS	Aluno(a) sujeito de pesquisa

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS	17
CAPÍTULO I: LINGUÍSTICA APLICADA E(M) FOCALIZAÇÕES: identidade, gênero, cultura escolar, escola e formação inicial do professor	25
1.1 Constituição e perspectivas do campo e(m) LA	26
1.1.1 A LA: o ouvir de outras vozes	28
1.2 Identidade(s): conceito necessário para se (re)pensar identificações no espaço escolar ...	30
1.3 Gênero: noções na modernidade recente	33
1.4 Cultura Escolar: ponto de ancoragem para a emergência de identidade(s)	36
1.5 Escola como instituição social na modernidade recente	38
1.5.1 Escola e sala de aula como espaços interacionais e de linguagem	40
1.6 Identidades interacionais no e pelo agenciamento (ou não) da palavra em distintos espaços escolares: sala de aula e oficina	42
1.7 Desafios da e na formação inicial do professor: provocações em LA	44
CAPÍTULO II: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA: cruzamentos necessários	48
2.1 A Teoria das Representações Sociais: enquadramento teórico	49
2.1.1 Auto e alter representações sociais	52
2.2 Análise do discurso: princípios	53
2.2.1 Sujeito discursivo e(m) identidade(s)	55
2.3 Ditos e não ditos e o silêncio: atravessamentos e impactos no discurso didático	57
2.4 Objeto de discurso e léxico: questões de referencialidade	59
CAPÍTULO III: O CAMINHAR METODOLÓGICO	62
3.1 A pesquisa qualitativa: estudo das relações sociais nas esferas da vida	63
3.2 Da perspectiva etnográfica: o olhar de/para dentro numa perspectiva discursiva	65
3.2.1 Caracterizando o campo de pesquisa	68
3.2.2 Sobre os sujeitos de pesquisa	69
3.2.3 Sobre a amostragem dos perfis dos alunos	74

3.2.4 Sobre o estar em campo.....	75
3.3 Instrumentos de pesquisa: constituição de um <i>corpus</i> multiforme.....	78
3.3.1 O questionário discursivo: instrumento de trabalho filtro	78
3.3.2 Diário de campo: anotações discursivas do estar em campo.....	83
3.3.3 A oficina como espaço interacional para tematização de questões vinculadas às identidade(s) de gênero.....	85
3.4 Triangulação/Análise Qualitativa	89
3.5 Dados: validações via triangulação	91
3.6 Sumarização parcial de informações advindas dos instrumentos de pesquisa	92

CAPÍTULO IV: ANÁLISE DISCURSIVA DOS DADOS: rastreando o que se deixa (entre)ver
95

4.1 Análise discursiva do Q1 dos sujeitos alunos: varredura de indícios de ditos e não-ditos através do léxico para discussões em torno das RS.....	96
4.1.1 Análise das P3 e P4 do Q1 dos sujeitos aluno(a)s.....	98
4.1.2 Análise da P6 do Q1 dos sujeitos aluno(a)s	102
4.1.3 Análise das P7 e P8 do Q1 dos sujeitos aluno(a)s.....	108
4.1.4 Análise das P10 do Q1 dos sujeitos aluno(a)s.....	118
4.2 Identidade(s) e(m) interações no e pelo diário de campo.....	126
4.3 Sobre a análise da oficina	131
4.3.1 Da transcrição da oficina	139
4.3.2 Da referência a posições identitárias na oficina	140
4.3.3 Cenas enunciativas da oficina.....	144

PALAVRAS (QUASE) FINAIS

REFERÊNCIAS

ANEXO 1. Questionário do(a)s aluno(a)s.....	167
ANEXO 2. Questionário do(a) professor(a).....	168
ANEXO 3. Informações oficina	170
ANEXO 4. Imagem Facebook.....	172
ANEXO 5. Transcrição oficina	173
ANEXO 6. Autorização da Pesquisa CEP/UESB	193

PALAVRAS INICIAIS

É perceptível que vivemos em uma ordem social diferente, sobremaneira, no que tange à verbalização de questões identitárias, que, ao serem referenciadas, por exemplo, na instituição social escola, parecem levar a uma desorientação que se explica, nas palavras de Giddens (1991, p. 10), por estarmos diante de um “um conjunto de descontinuidades” associado à modernidade.

Essas descontinuidades conformam uma instabilidade social enquadrada numa modernidade recente (MOITA LOPES, 2013), em que identidades também se tornam instáveis. Dessa forma, as identidades e, sobretudo, suas referências deixam de ser um foco de estabilidade do mundo social que, discursivamente, se constrói e reconstrói em nosso dia a dia interacional.

Assim, os sujeitos, por serem multifacetados, operam com e a partir de diferentes posições identitárias, as quais são entendidas como moventes, descontínuas, e ao mesmo tempo fragmentadas (HALL, 2015; MOITA LOPES, 2002), nas palavras de Hall (2015):

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais ‘lá fora’ e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as ‘necessidades’ objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2015, p. 11).

Esse cenário teórico-conceitual, que também reflete lutas grupais na sociedade, incita a necessidade de entendermos esse novo sujeito, não dotado de uma única identidade, mas de identidades que emergem discursivamente como “uma celebração móvel” (HALL, 2015, p. 11). Daí, também, dizermos que identidades são continuamente (trans)formadas a depender dos sistemas culturais que nos cercam. Nesse sentido, acessar como os sujeitos de pesquisa, representantes de uma dada cultura escolar local, representam, discursivamente, a questão de identidade(s)¹ de gênero na interação escolar constitui o foco deste trabalho.

Compreender nossas identidade(s), a partir da metáfora do mosaico, requer a “[...] interrogação de quem somos no mundo social [o que] se tornou uma tarefa imprescindível e

¹ A partir desse ponto, no decorrer de nossa proposição de estudo, o léxico “identidade” aparecerá sempre na composição semântica “identidade(s)”. Isso porque ancoramos nossas apostas nas teorias sociais que afirmam que a nova configuração da modernidade recente está fragmentando nossas identidades pessoais “abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados” (HALL, 2015, p. 10). Nessa senda, entendemos que não somos um ser único, (co)existem, em nós, identidades que se cruzam e emergem de forma local, em um dado momento circunscrito em um tempo, em um espaço, em uma história.

constante” (MOITA LOPES, 2006, p. 289), isso porque há uma demanda por apresentar alternativas para uma vida social mais justa e ética, vivenciada também no plano do discurso.

Atravessamentos e entrecruzamentos subjetivos e, portanto, identitários, nessa modernidade recente, (re)configuraram sociabilidades relativas à classe social, etnia, gênero, sexualidades, entendendo-os como construções sociais que operam, performativamente, nas ações de contar as pequenas narrativas e nelas fazer-se. (MOITA LOPES, 2006).

Já a justificativa da escolha da temática, de um ponto de vista mais afetivo, ou seja, explicitar o lugar de onde falo, ser professora de um colégio público no interior baiano. Em minha trajetória enunciativa como mulher e educadora por, exatamente, vinte e três anos nessa escola, escolhida como *locus* de pesquisa, passei por processos de (re)elaborações de situações discursivas diversas vivenciadas, sentidas e significadas por mim.

Escolher essa cultura escolar local, na qual estou inserida, foi natural e emblemático, visto que, durante todos esses anos de docência, essas questões sempre estiveram presentes em minhas inquietações, muitas vezes discutidas com os outros professores, mas sem respostas efetivas por se tratar de temáticas difíceis de serem discursivizadas, um verdadeiro redemoinho de posições bastantes díspares, ou de silenciamentos.

Nesse sentido, desvendar essas questões por uma lente de leitura discursiva (olhar de e para dentro) como pesquisadora, distanciando-me da posição de docente, se apresentou como um horizonte possível e profícuo para responder ou, em certa medida, tentar tracejar caminhos e respostas, bem como perspectivar novas posturas e posições no enquadre interacional da sala de aula.

Para essa empreitada de pesquisa, assumi a perspectiva da pesquisa qualitativa com uma abordagem etnográfica. Fui a campo e permaneci nele por três meses, diariamente, e, nesse tempo de permanência, observei cento e vinte cinco aulas das disciplinas que compõem o currículo do Ensino Médio, convivendo com um grupo de 1ª série composto por trinta e dois aluno(a)s e doze professore(a)s em interação didática.

Daí a motivação social e afetiva por investigar relações interacionais no/do espaço discursivo dessa cultura escolar local, assim como (entre)ver representações sociais, estabilizadas socialmente, que atravessam os discursos didático e pedagógico² e indiciam acerca de processos de (re)constituição de identidade(s) de gênero.

² Entendemos que o “discurso didático se engendra a partir dessas interações motivadas, por um lado, pelas ações **fazer-saber** e **fazer-conhecer** do professor e, de outro lado, por ações relativas a uma ação do aluno de **mostrar-saber** e **mostrar-conhecer** (mostrar que aprendeu)” e “quanto ao **discurso pedagógico**, o que parece estar em jogo é um modo de dizer que se relaciona a uma dada autoridade que socialmente é atribuída não apenas ao professor, mas a um dado grupo de papéis escolares (diretor, vice-diretor, coordenador, supervisor, inspetor,

Assim, o problema de pesquisa gira em torno da investigação de:

i) como se deixam (entre)ver auto e alter representações sociais no/do processo interacional de uma turma de 1º ano do Ensino Médio da rede pública de ensino, em interação didática, aulas com professores de diferentes disciplinas e em interação entre pesquisadora-sujeitos de pesquisa enquadrados na prática de linguagem, oficina. E, ainda, como, via tematização, em oficina, de objetos de discurso vinculados à temática identidade de gênero, se operam naturalizações ou desnaturalizações estabilizadas socialmente acerca da (re)constituição de identidade(s) de gênero em uma cultura escolar local.

O objeto de pesquisa é tratado de forma discursiva, para isso assumimos que:

- i) a escola, como toda e qualquer instituição social, revela-se um espaço propenso na e para a redefinição de identidade(s) sociais (Moita Lopes (2002; 2006; 2013), Louro (1997; 2001), Kleiman (1991), Fabrício (2006), Bohn (2013), Silva (2000), Modl (2015));
- ii) há um enquadre assimétrico discursivo e interacional entre professor(a) e alunos(as), que marca o discurso didático, legitimando a influência da escola, e de seu discurso pedagógico, na definição de como o(a) aluno(a) aprende a se representar e a representar o outro/Outro³ a partir de diferenças no mundo social (Matencio (2001; 2005; 2009), Brait (1995), Coelho (2011), Modl (2011; 2015));
- iii) a Análise do Discurso de linha francesa oferece um olhar discursivo para visualizarmos efeitos de sentidos decorrentes de escolhas lexicais, ditos e não-ditos, o que se soma a uma abordagem textual-discursiva de processos de referenciação (Pêcheux (1990), Orlandi (2011; 2012; 2015), Henry (2013); Ducrot (1972; 1984), Dubois e Mondada (2003), Lepschy (1998) Mussalin e Bentes (2005), Possenti (2009), Koch (2003), Matencio (2005), Marcuschi (2004), Silva e Matencio (2005)).

disciplinário) e governamentais (representantes do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação), que podem ultrapassar os muros da escola interagindo com uma comunidade escolar mais ampla, como familiares dos alunos e até moradores do bairro em que a escola se localiza. O que está em jogo, então, são ações relativas a um **fazer-adaptar-se** ao modo que a escola espera que o aluno e os seus familiares ajam e, ainda, a um **mostrar ser: o se fazer aluno**” (COELHO, 2006, p.32-33, grifos da autora).

³ Para Lacan (1979a), o Outro emerge como lugar da palavra, que nos determina e difere dos “outros” (com a inicial em minúsculo) que são as pessoas com as quais nos relacionamos, nos identificamos e, às vezes, nos confundimos. Era necessário fazer essa distinção, dentre outras razões, porque o Outro como lugar da palavra possui uma autonomia que faz com que ele não possa ser reduzido ao que os pequenos outros enunciam. Essa independência da linguagem na determinação do sujeito é certamente uma das grandes marcas da teoria lacaniana.

Destarte, a partir da ideia de representação de si e do outro/Outro, o trabalho tem como enquadre temático a seguinte questão: É possível acessar e mapear auto e alter representações sociais de identidade(s) de gênero no enquadre de uma cultura escolar local?

Assim, focalizaremos a construção de identidade(s) de gênero como objeto de discurso, a fim de mapear representações sociais estabilizadas no imaginário do grupo, e por ele discursivizadas acerca da (re)constituição de identidade(s) de gênero. Para isso, temos como objetivo geral:

- Mapear e analisar, discursivamente, como se deixam (entre)ver auto e alter representações sociais, referenciadas via trabalho com os instrumentos de pesquisa, a fim de refletir acerca do modo como os sujeitos da pesquisa parecem operar com (des)naturalizações de tais representações na e para a construção de identidade(s).

Já, no que concerne aos objetivos específicos, pretendemos:

- i) localizar, nas posições dos sujeitos, indícios de imagens representacionais e efeitos de sentido advindos de um discurso heteronormativo exterior à escola relativos às identidade(s) de gênero;
- ii) analisar as referências mobilizadas pelos sujeitos, com vistas a acessar dissonâncias conceituais na tematização de questões de gênero como objeto de discurso;
- iii) demonstrar que a escola é um espaço interacional e discursivo propenso à e para (re)definições e referências de identidade(s) de gênero.

Todo fazer pesquisa leva-nos a adotar princípios parametrizadores, aqui, portanto, assumimos que:

- i) A questão de gênero pode ser objeto de ensino e objeto de discurso (DUBOIS; MONDADA, 2003) em sala de aula. Como objeto de ensino, a identidade de gênero pode ser constituída como objeto do currículo na transversalidade temática escolar, bem como objeto de discurso, a ser referenciado na sala de aula: mais um lugar de vozeamento de posições provenientes de diferentes discursos;
- ii) Ditos e não-ditos (DUCROT 1972; 1984) acompanham representações sociais (MOSCOVICI, 2015) deixando que as vejamos ou entrevejamos nas posições de sujeitos na e da escola-campo de pesquisa.
- iii) Há também um discurso heteronormativo⁴, estabilizado e reproduzido na sociedade tradicional acerca de questões de gênero, que impacta nas relações interpessoais que,

⁴ “A disciplina fabrica indivíduos: ela é técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 1987, p. 153). A escola assume papel

por sua vez, concorrem para a (re)constituição de identidade(s) de gênero. Nessa perspectiva, pressupostos da Análise de Discurso, via índices lexicais e ditos e não-ditos, são imprescindíveis para acessar e analisar a sala de aula como espaço intrinsecamente discursivo (PÊCHEUX, 1990, ORLANDI 2011; 2012, 2015);

- iv) O contexto escolar é legitimamente discursivo e interacional (MATENCIO, 2001; MODL, 2015); ou seja, a escola se apresenta como um espaço social de (com)partilhamentos de poderes, crenças, saberes, experiências, ideologias, sentidos e imagens de si e do outro/Outro;
- v) É por meio da e pela linguagem que nos constituímos sujeitos (BAKHTIN, 1981; ORLANDI, 2011).

A escola, enquanto instituição social, parece possuir lentes homogêneas em relação às identidade(s). Forças globalizantes e capitalistas tentam manter a estrutura de forma única nesse novo mundo plural que se vislumbra. A modernidade recente (MOITA LOPES, 2013) tem revisado esse modo de olhar a partir de lentes heterogêneas, em que a emancipação identitária do sujeito está ao alcance de todos os sujeitos.

Desse modo, a escola se apresenta como um espaço interacional e discursivo que também propicia, e do qual emanam, diversos vozeamentos recorrentes fora da escola.

Nesse sentido, na dimensão de tal empreendimento teórico acerca dessas questões que permeiam a vida social moderna, obras de vários autores despontam como imprescindíveis nesse (re)enquadre de conceituações relativas a: i) questões de identidade(s) e gênero; ii) escola em interface com cultura escolar e formação docente; iii) princípios e dispositivos da análise do discurso; iv) representações sociais e pesquisa qualitativa em uma abordagem etnográfica.

Dentre as contribuições para o estudo, destacamos autores que se dedicam à tematização de noções como:

- iv) **Identidade(s):** Bauman (2005), Giddens (1991), Hall (2015), Moita Lopes (2002; 2006; 2013), Louro (1997; 2001), Kleiman; Vianna; De Grand (2013); Rajagopalan (2003), Silva (2000);
- v) **Gênero:** Butler (2015), Beauvoir (1980); Louro (1987; 2001);
- vi) **Escola (instituição/espaço interacional) em interface com cultura escolar e formação de professores:** Matencio (2001; 2005; 2009), Brait (1995), Foucault (1987),

significativo na formação de meninos e meninas, de acordo com as conveniências do contexto sócio-histórico, a saber, a produção “do cristão; do cidadão responsável; dos homens e das mulheres virtuosos/as; das elites condutoras; do povo sadio e operoso, etc.” (LOURO, 2010, p. 90).

- Bakhtin (1981), Coelho (2011), Modl (2011; 2015), Torres (2008), POL Milan, HLOUŠKOVÁ Lenka, NOVOTNÝ Petr, ZOUNEK Jiří (2007), Moreira e Candau (2003); Mussalin e Bentes (2005), Kleiman (1991), Fabrício (2006), Bohn (2013); Pennycook (2006), Geraldi (2011), Mignolo (2008), Freire (2001);
- vii) **Princípios da Linguística Aplicada:** Bohn (2013), Celani (1998), Menezes (2009), Pennycook (2006), Rajagopalan (2010), Moita Lopes (2002; 2006; 2013), Fabrício (2006);
- viii) **Princípios da Análise do Discurso:** Pêcheux (1990), Orlandi (2011; 2012; 2015), Henry (2013);
- ix) **Dispositivos de análise discursiva (ditos, não-ditos; léxico; referência pessoal):** Ducrot (1972; 1984), Dubois e Mondada (2003), Lepschy (1998) Mussalin e Bentes (2005), Possenti (2009), Koch (2003); Matencio (2005); Marcuschi (2004); Silva e Matencio (2005);
- x) **A Teoria das Representações Sociais:** Moscovici (2015), Jodelet (2002), Modl e Ribeiro (2015), Arruda (2002);
- xi) **Pesquisa qualitativa e etnografia:** Flick (2004), Erickson (1973), Mattos (2011), Minayo (2001, 2012); Silva (2009); Rees e Melo (2011); Oliveira (2013), Wielewicki (2001).

Metodologicamente, para apresentação e construção do *corpus* multiforme de nossa pesquisa, balizamos nosso trabalho em i) uma perspectiva da pesquisa qualitativa associada a uma abordagem etnográfica para gerar e coletar dados na escola campo de pesquisa, vinculada a ii) uma análise discursiva do *corpus* respaldada em pressupostos da Análise do Discurso Francesa para tratamento de índices linguísticos, assim como para iii) a adoção de princípios da Linguística Aplicada para a conceituação e contextualização de como se deixam (entre)ver representações estabilizadas socialmente, que atravessam os discurso didático e que parecem impactar na (re)definição de identidade(s) de gênero.

A pesquisa qualitativa exige uma sensibilidade por parte do pesquisador em relação às questões empíricas de estudo, visto que, conforme já explicitamos, o nosso estudo ao focalizar contextos de interação visa a análise linguístico-discursiva de posições de narrativas, as quais “devem ser limitadas em termos locais, temporais e situacionais” (FLICK, 2004, p. 18).

E, assim, para documentar, monitorar e encontrar significados para uma determinada ação, carecemos de criar familiaridade com a esfera da vida pretendida, por isso a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico se apresenta como um caminho viável para uma pesquisa dessa natureza.

Para tal empreendimento, utilizamos como instrumentos de pesquisa: i) questionário aberto para discentes e docentes, ii) diário de campo, e iii) gravação e transcrição de interação verbal em oficina.

O texto em tela está dividido em quatro capítulos, assim organizados:

No primeiro capítulo, tratamos noções e conceitos, caros ao nosso estudo, enquadrados nos pressupostos da Linguística Aplicada. Subdividimo-lo em dez seções que abordaram questões, que movimentam a modernidade recente, principalmente, relacionadas à fragmentação das identidade(s) do sujeito e como essas novas (re)configurações identitárias emergem na escola e no espaço da sala de aula. As seções visaram: i) resenhar perspectivas e constituição do enquadre teórico da Linguística Aplicada; ii) trazer conceituações das noções identidade e gênero na modernidade recente; iii) tematizar a escola como espaço interacional enquadrado em uma cultura escolar local, e iv) problematizar questões caras à agenda de formação do professor, fazendo um recorte para questões de identidade(s) de gênero.

Já o segundo capítulo traz questões relacionadas à Teoria das Representações Sociais em interface com pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa. Esse foi subdividido em sete seções. As três primeiras seções evidenciam o enquadre teórico das Representações Sociais e seus desdobramentos (auto e alter representações), a quarta e quinta seções tematizam princípios da Análise do Discurso; e as duas últimas revisitam dispositivos de análise, quais sejam: i) ditos e não-ditos; ii) o léxico e suas implicações e(m) iii) questões de referencialidade pessoal.

No terceiro capítulo, agenciamos o nosso caminhar metodológico elucidando um conjunto de escolhas metodológicas em relação à geração, coleta e tratamento dos dados. A natureza do nosso objeto de estudo levou-nos à constituição de um *corpus* multiforme que prioriza a representatividade, a pertinência e a qualidade da amostra e suas dimensões (DUARTE, 1998; DESLANDES, 1994 *apud* SUASSUNA, 2008, p. 356).

No quarto capítulo, por meio de cada um dos instrumentos utilizados e triangulações, apresentamos movimentos de análises que revelam o mapeamento de auto e alter representações sociais de identidade(s) de gênero no enquadre interacional de uma cultura escolar local, bem como provocações e contribuições em LA para a agenda de formação docente.

Para finalizar, registramos as considerações finais com o propósito de refletir sobre a construção da pesquisa sobre “identidade(s) de gênero e(m) Representações Sociais”, no decorrer da geração e da coleta de um *corpus* multiforme, para, assim, refletir acerca das aprendizagens da pesquisadora no campo da Linguística Aplicada e na perspectiva discursiva,

bem como tematizar e problematizar questões caras à agenda de formação docente e, por fim, perspectivar futuros desdobramentos do estudo.

CAPÍTULO 1: LINGUÍSTICA APLICADA E(M) FOCALIZAÇÕES: identidade, gênero, cultura escolar, escola e formação inicial do professor

Pesquisar em LA é como pesquisar petróleo no mar: precisamos abandonar o conforto de caminhar em terra firme, com balizas enterradas no chão, e aprender a navegar, assentando nossos instrumentos em plataformas móveis. A dificuldade numa plataforma móvel é manter o rumo, um rumo que não é o da linguística, nem da psicologia, nem da antropologia, nem de qualquer outra ciência com a qual nos avizinhamos, tem um rumo que é o da LA (LEFFA, 2001).

O objeto “identidade(s) de gênero” suscitou que enveredássemos e ancorássemos nossas apostas teóricas pelo e no campo da Linguística Aplicada (doravante, LA), já que vários linguistas aplicados se debruçam sobre questões relativas à linguagem no mundo contemporâneo imbricado pelo caráter INdisciplinar⁵ (MOITA LOPES, 2006).

Optamos por, inicialmente, fazermos, na primeira seção, um breve histórico de como a LA se constituiu (e continua se constituindo) como área de conhecimento, revisitando algumas de suas apostas teóricas para melhor enquadrarmos o nosso objeto de estudo.

Na subseção seguinte, permanecemos no campo da LA, entretanto, o fazemos para mostrar como entendemos questões de identidade(s) e gênero, a partir de discussões referenciadas como novas epistemologias que contemplam outras vozes – as vozes do sul (KLEIMAN, 2013) que tematizam que objetos do mundo devam ganhar status de objeto de discurso (DUBOIS; MONDADA, 2003) no enquadre escolar.

Nessa direção, tratamos dessas questões caras ao nosso estudo, relacionadas à compreensão sobre uma nova forma de olhar o sujeito e suas identidade(s), inclusive a identidade de gênero, na modernidade recente⁶. Para tanto, dialogaremos com Hall (2015; 2009), Giddens (1991), Bauman (2005), Moita Lopes (2006), Silva (2000), Butler (2015), Louro (1997; 2001), prosseguindo com a LA como pano de sustentação para nossas discussões.

⁵ Utilizamos, aqui, o prefixo “IN”, na perspectiva de Moita Lopes (2006), que se sustenta numa LA contemporânea que rompe com os limites disciplinares, propondo uma visão acerca dos novos objetos de conhecimento e as novas formas de olhá-los e problematizá-los.

⁶ “A denominação “modernidade recente” é usada em referência ao período da história contemporânea que engloba as últimas décadas do século XX e os tempos em que vivemos, marcando um novo período da modernidade (que para muitos começa com os grandes descobrimentos do século XVI e com o desenvolvimento do capitalismo e a construção do ocidente; cf. Venn, 2000), no qual há uma série de mudanças avassaladoras de natureza econômica, política, tecnológica, cultural e social, em um mundo de complexidade, inseguranças, ambiguidades, instabilidades e, em última análise, de vertigens contínuas sobre crenças, modo de vida legítimos, conhecimentos válidos etc” (MOITA LOPES, 2013, p. 18).

Após esse delineamento precípua sobre identidade, reportamo-nos ao nosso *locus* de pesquisa, a escola e a sala de aula, no sentido de entendermos como acontecem as (re)definições de identidade(s), dentro desse espaço que é legitimamente cultural, social, institucional, interacional e, portanto, de linguagem.

Na última seção, por fim, tratamos e problematizamos questões relacionadas à agenda de formação de professores, no que concerne ao lugar e impacto da referenciação de questões de identidade(s) e gênero em ebulição no mundo, perspectivando desobvializações de representações cristalizadas que parecem atravessar os discursos na escola.

1.1 Constituição e perspectivas do campo e(m) LA

É comum a confusão, ainda hoje, entre o campo de estudos da Linguística e a LA. Muitos acreditam que a LA, ainda hoje, é uma aplicação de teorias da Linguística. Isso, certamente, também explica o fato de “podemos dizer que é através da reivindicação de uma identidade própria que uma disciplina nasce” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 72). Menezes (2009) pondera que a LA

não nasceu como disciplina de aplicação linguística, mas como disciplina de investigação linguística, como “uma perspectiva indutiva, isto é, uma pesquisa advinda de observações de uso da linguagem no mundo real, em oposição à língua idealizada” (MENEZES, 2009, s/n).

Dessa maneira, a LA surgiu, intimamente, ligada ao contexto sócio-político que se apresentava na América do Norte, durante a década de 40, no período da Segunda Guerra Mundial, em que os soldados precisavam, de forma urgente, aprender a língua do local ao qual seriam enviados. Dessa forma, influenciados pelo behaviorismo comportamental e pelo estruturalismo linguístico, os linguistas aplicados iniciaram “os programas americanos de ensino de línguas” (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009, s/n) para atender a essas demandas.

Na década de 70, a LA amplia a especificação de seu papel, a saber, uma identidade enquanto um campo de saber que trata de questões relacionadas à linguagem que estão presentes no mundo real, em seus diferentes espaços (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009). Nas palavras da autora:

A linguística aplicada nasceu como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e hoje se configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência (MENEZES, 2009, s/n).

Na década de 80, mais efetivamente, o campo passa a fazer uso não somente dos conhecimentos teóricos advindos da Linguística, mas, acima de tudo, a dialogar com as

descobertas de uma variedade de áreas, assim avançando e consolidando seus princípios e especificidades a partir de um olhar transdisciplinar para o seu objeto de estudo e investigação “os usos da Linguagem”, transformando a fragmentação em positiva, no intuito de tornar-se responsiva⁷, ética e movente (MOITA LOPES, 2006).

“A Linguística Aplicada parece ter vocação para uma atitude transdisciplinar” (CELANI, 2000, p. 118). Esse olhar transdisciplinar é necessário ao linguista aplicado, já que ele precisa cruzar teoricamente várias áreas, no sentido de entender as questões de pesquisa relacionadas à complexidade de fatores imbricados na linguagem e parametrizados em práticas sociais, isso porque:

Se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social etc [...] Parece essencial que a LA se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história. Essa é, aliás, uma condição para que a LA possa falar à vida contemporânea (MOITA LOPES, 2006, p. 96).

Ainda em Moita Lopes (2006), a INdisciplinaridade oferece uma possibilidade à LA de fugir de visões preestabelecidas, ou seja, de oferecer visibilidade aos fatos marginais de usos da linguagem em diversos espaços, nessa direção, “a LA procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas” (MOITA LOPES, 2006, p. 20).

Essa posição teórica da LA se deve ao fato de que o mundo atual está marcado por ebulições que acabam por deslocar as ordens sócio-cultural, política, histórica e epistemológica. A difusão das informações e a dinâmica das comunicações de forma globalizante marcam o que teóricos têm referenciado como modernidade recente (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999); modernidade líquida (BAUMAN, 2001); modernidade reflexiva (BECK, 1997); modernidade tardia (HALL, 2015; GIDDENS, 1997).

Partindo dessa postura, direcionaremos nossa discussão para preocupações que subjazem a uma LA INdisciplinar (MOITA LOPES, 2006), que apresenta problemáticas que desafiam a contemporaneidade, justamente porque desfocalizam o olhar na direção de algo como “tentar pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito” (PENNYCOOK, 2006,

⁷ Segundo Geraldí (2004, p. 229), “Buscar nos eventos, nas singularidades, nas unicidades dos atos desta caminhada como se realizam as ‘respostas responsáveis’ é um modo de reencontrar os deslocamentos imperceptíveis na construção continuada dos valores, dos sentidos que regem, mas que se fazem e se desfazem na existência.”

p. 74), com vistas a contemplar nossas apostas teóricas de construção ética e responsiva nos entrelugares⁸ da vida.

1.1.1 A LA: o ouvir de outras vozes

“Há lugar para reinos no domínio do saber?” (CELANI, 1998), tal questionamento já traz a ideia de um dos princípios basilares da LA que não pretende ser mais do que uma área de conhecimento disciplinar, mas INdisciplinar e mestiça (MOITA LOPES, 2006). Nessa direção, Pennycook (2006) pondera que a LA deve ser transgressiva, disciplinarmente, e complementa que “as disciplinas não são estáticas, domínios demarcados de conhecimento aos quais pedimos emprestados construtos teóricos, mas são elas mesmas domínios dinâmicos de conhecimento” (PENNYCOOK, 2006, p. 72).

É nessa perspectiva que assumimos os pressupostos teóricos advindos da LA e coadunamos com esse olhar INdisciplinar e transgressivo em se fazer pesquisa, que agrega diversas áreas das ciências humanas a si, a fim de problematizar questões epistemológicas e posições identitárias assumidas por sujeitos em diferentes contextos sociais. Tudo isso certamente reverbera em

uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de bricolagem, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem (MOITA LOPES, 2006, p. 101).

A LA, como área de pesquisa, perscruta usos da linguagem no interior de práticas sociais. O objetivo desse olhar contemporâneo da LA é (re)pensar alternativas em que os sujeitos, clivados por identidade(s) sociais, em interação linguístico-discursiva em diversos espaços sociais, passem a desfrutar de uma vida melhor e, principalmente, mais ética (ROJO, 2006; MOITA LOPES, 2006).

Nesse repensar, a LA passa a conceber uma nova forma de se olhar o sujeito, o qual, na modernidade recente, é pensado em sua heterogeneidade, em sua multiplicidade e mutabilidade, corporificado, situado em sua sócio-história e atravessado por discursos (MOITA LOPES, 2002), que revelam sua(s) identidade(s) sociais, constitui o sujeito que interessa à LA.

Assumimos que esse sujeito é constituído na e pela linguagem (BAKHTIN, 1981) e como tal constrói e reconstrói sua(s) identidade(s), por meio de suas práticas sociais, principalmente,

⁸ Moita Lopes (2006; 2013) considera os entrelugares como posições epistemológicas nos estudos da LA INdisciplinar.

no espaço da sala de aula onde relações de poder são estabelecidas, hierarquicamente, e reestabelecidas em um dia a dia interacional.

Nessa direção, pensamos a escola e a sala de aula, o nosso *locus* de pesquisa, não só como espaços sociais, mas também como espaços discursivos genuínos para as relações intersubjetivas em que sujeitos assumem diversos posicionamentos identitários. Kleiman (2013) acrescenta que:

Podemos dizer que esses sujeitos contam histórias esquecidas, cheias de conhecimento que não produzem desenhos globais (como as teorias eurocêntricas), mas os recebem. Uma pesquisa acadêmica que entende as histórias locais como mecanismo de (re) configuração de outras identidades e sistemas de conhecimentos por sujeitos que estão na periferia em relação aos centros de poder, contrapõe-se a teorias que caracterizam essas identidades como debilitadas, dilaceradas, fragilizadas. É uma postura fortalecedora dos sujeitos, portanto, ética (KLEIMAN, 2013, p. 55).

A referida autora pondera que a colonialidade tende a “negar status epistêmico às “histórias locais”” (KLEIMAN, 2013, p. 45), diante disso, surge a necessidade de um debate acerca da necessidade de se construir conhecimentos que toquem e contemplem “as vozes do Sul”. Freire, em tempos anteriores às discussões que movimentam a LA contemporânea, já indicava a necessidade de um “suleamento”⁹ da atividade acadêmica.

Temos hoje, na academia, nos textos dos linguistas aplicados, o uso do termo descolonialidade epistemológica¹⁰ (MIGNOLO, 2008) para fundamentar a necessidade de trazer à baila essa descentralização dos saberes eurocêntricos.

Nesse direcionamento, a LA busca reflexões políticas e éticas acerca desse apagamento de saberes advindos de sujeitos que estão agindo, narrando suas histórias na e partir da marginalidade, termo citado por Moita Lopes (2013) e entendido como as histórias não contempladas pelo centro do saber. Daí decorre

a possibilidade política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc. Esse percurso parece essencial, uma vez que tais vozes podem não só apresentar alternativas para entender o mundo contemporâneo como também colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la (MOITA LOPES, 2006, p. 27).

Nessa esteira, a alteridade é um legado positivo, pois, a partir da posse dessa, os sujeitos são capazes de se livrarem de encapsulamentos de certezas para viverem, agirem e resistirem a

⁹ Sulear expressa a intenção de dar visibilidade à ótica do Sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o Norte é apresentado como referência universal. ” (STRECK, D., REDIN, E., & ZITKOSKI, J. J. (org). (2008))

¹⁰ A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento [...] Consequentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender (MIGNOLO, 2008, p. 290).

outras formas de identidade(s), pois de tudo isso emerge a possibilidade de olhar o e para o outro, a partir de sua subjetividade.

Dessa forma, a LA vai descortinando novos lugares e ouvindo (não de fora, mas de dentro) novas vozes de sujeitos que constroem suas identidade(s) através da e pela linguagem, abrindo, assim, espaço para que outros sujeitos, em certa medida, marginalizados, sejam convidados a participar do processo de se fazer pesquisa.

Ouvir outras vozes demanda ouvir outras identificações, olhar de uma nova forma para esse sujeito, assim como trazê-lo para o centro de nossas pesquisas, criando compreensões acerca das questões que povoam a modernidade recente em que vive esse sujeito. Dessa forma, poderemos lidar com e a partir de meios de (re)significar identidade(s) que se apresentam em estado de fragmentações e não mais partir de essencialismos.

Sigamos, na próxima seção, com capitalizações sobre identidade(s), um conceito precípuo para lidarmos com nossas questões de pesquisa.

1.2 Identidade(s): conceito necessário para se (re)pensar identificações no espaço escolar

O termo identidade, no enquadre da modernidade recente, é central em nosso estudo, visto que perscrutamos o objetivo de acessar auto e alter representações sociais acerca de identidade(s) de gênero, vozeadas por aluno(a)s e professore(a)s, na tematização da diferença.

Para tanto, evocamos estudos de diversas áreas do conhecimento como teorias de vários ramos da psicologia, da antropologia, da sociologia e, também, dos estudos culturais que perspectivam o estudo de aspectos da cultura da sociedade e tematizam questões conceituais sobre identidade e suas ambivalências na contemporaneidade: identidade social (MAHER, 1996; MOITA LOPES, 2006); identidade cultural (HALL, 2015) e identidade linguística (RAJAGOPALAN, 1998; 2005).

Em virtude disso, a modernidade recente tem suscitado a necessidade de repensar o entendimento acerca desses novos (re)arranjos identitários, já que as sociedades foram, ao longo do tempo, sendo marcadas por transformações, que influenciaram as maneiras de compreender o sujeito imerso em uma cultura.

Nesse sentido, as identidades se desvinculam da ideia de uma identidade construída coletivamente em um determinado espaço local, tornando-se, assim, um processo individual de construção constante e movente. Bauman (1998) afirma que

o projeto moderno prometia libertar o indivíduo da identidade herdada. Não tomou, porém, uma firme posição contra a identidade como tal, contra se ter uma identidade, mesmo uma sólida, exuberante e imutável identidade. Só transformou a identidade,

que era questão de atribuição, em realização - fazendo dela, assim, uma tarefa individual e da responsabilidade do indivíduo (BAUMAN, 1998, p. 30).

Nesse movimento de se desvencilhar de uma identidade herdada socialmente, constatamos que toda identidade é uma construção individual e espaço-sócio-histórica com que nos identificamos em comparação com outras identidades, dessa maneira, identificamo-nos como o que (não) somos para nos distinguir de outras pessoas (MOITA LOPES, 2006).

Dessa forma, o sujeito assume diferentes identificações em suas relações intersubjetivas, ou seja, no mesmo indivíduo (co)existem “identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2015, p. 13), assim, a cada momento, somos confrontados por uma multiplicidade de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar, pelo menos temporariamente (HALL, 2015).

Nesse viés, há uma infinidade de identidades à escolha, e outras ainda para serem inventadas. Segundo Bauman (2005, p. 22),

a “identidade” só nos é revelada como alvo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e não lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusiva da identidade deva ser, e tende a ser, suprimida e laboriosamente oculta (BAUMAN, 2005, p. 22).

Acerca dessas possíveis identificações que os sujeitos constroem, Kleiman, Vianna e De Grand (2013, p. 176), dialogando com Hall (2015) e Bauman (2005), afirmam que é possível “entender identidade como um construto: ideológica e política, permanentemente refeita, negociável, manipulável, segundo as necessidades do momento”, assim

podemos dizer que as identidades acontecem na prática social, nas relações sociais, e não existem nem se mantêm sem trabalho social, sendo assim infundáveis e sempre em tensão entre a experiência vivida e sedimentada do passado e os novos mundos que dão uma direção ou novo caminho (KLEIMAN; VIANNA; DE GRAND, 2013, p. 176).

Ainda, segundo as autoras, “tais reivindicações e negociações são feitas *na e pela* linguagem, em seus usos cotidianos, situadamente, nos contextos sócio-históricos, em que as interações acontecem” (KLEIMAN; VIANNA; DE GRAND, 2013, p. 176).

Logo, a(s) identidade(s) seriam, então, efeitos de ações, posições e representações expostas nas “práticas e nas atividades, situadas em mundos historicamente incertos, socialmente representados e culturalmente construídos” (HOLLAND et. al, 2003, p. 7 *apud* KLEIMAN; VIANNA; DE GRAND, 2013, p. 176), Rajagopalan (1998), nesse limiar, entende que

a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41).

Destacamos do pensamento do autor esse estado de fluxo que implica uma nova forma de olhar o sujeito sem uma identidade essencializada, sobretudo um sujeito clivado por identidades e diferenças que são ativamente produzidas (SILVA, 2000). O autor acrescenta, ainda, que “identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística (SILVA, 2000, p. 74), à guisa de explicitação,

a identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e linguística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA, 2000, p. 75).

É dessa perspectiva de tensão e disputa que entendemos que as identidade(s) de gênero são construídas sempre no movimento de oposições e alteridades, assim, “identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência” (SILVA, 2000, p. 73). No espaço escolar, a identidade do feminino e a identidade do masculino são construídas e reveladas, quando colocadas em oposição. Assim como a

identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos (SILVA, 2000, p. 74).

Nessa senda, tematizar identidade demanda entendermos que identidade e diferença são produzidas e materializadas de forma social e cultural na e pela linguagem (SILVA, 2000). Destarte, os sujeitos, por serem multifacetados pela identidade e diferença, operam diferentes posições identitárias, ou seja, é “na presença do outro, em oposição ao outro, no contraste com o outro que eu me defino e marco quem sou” (MAHER, 1996, p. 21).

Essa demarcação de quem somos em contato com o outro, reporta-nos à nossa aposta de acessar e mapear auto e alter representações sociais de identidade(s) de gênero dentro do enquadre escolar, pensamos que tais identidade(s) são (des)(re)(co)construídas na e pela interação, dessa maneira, emergem assim identidade(s) interacionais que se materializam de formas distintas em um determinado espaço da escola.

1.3 Gênero: noções e perspectivas na modernidade recente

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher (BEAUVOIR, 1980, p. 9, grifos nossos), assim iniciamos nossas discussões sobre gênero a partir do pensamento da filósofa Simone de Beauvoir, mesmo não tendo sido a primeira a teorizar sobre a temática, ela, em certa medida, mudou os rumos teóricos dos estudos acerca das teorias feministas.

O verbo “tornar-se”, tomado por Beauvoir (1980), demanda a ideia de que o gênero não é algo natural, biológico, mas sim algo que deriva de um conjunto de ações que acontecem no interior das práticas sociais e culturais. Nesse sentido, para se tornar homem ou mulher é preciso submeter-se a um processo que chamamos de socialização de gênero, ou seja, ter em sua conduta social comportamentos aceitáveis de acordo com o seu gênero.

Acerca disso, Butler (2015) afirma que, nas postulações de Beauvoir, não há uma clareza de que esse ser que se torna mulher seja, especificamente, uma fêmea, visto que esse “tornar-se” é decorrência de uma compulsão cultural, dessa forma, entendemos que “o corpo constitui-se em uma situação” (BEAUVOIR, 1980) e que a “tal compulsão não vem do “sexo”” (BUTLER, 2015, p. 29).

Dessa forma, ao tematizar questões de gênero, não estamos tocando tão somente em macho ou fêmea, no sentido biológico, mas sim em masculinidades e feminilidades que se apresentam de forma dinâmica e diversificada. Nessa perspectiva, gênero é uma construção cunhada a partir das relações materiais, simbólicas e de poder que normatizam e regulam as interações intersubjetivas em espaços sociais.

Nessa construção, a materialidade do corpo empírico não deve ser negada, contudo, essa não é suficiente para a definição de uma identidade de gênero, daí ser necessário pensar também na cultura e história em que esse corpo está inserido, para, assim, entender todas as significações políticas, históricas e culturais que o envolvem em sua constituição e(m) referência ou e(m) silenciamentos discursivos.

Ainda, na senda do pensamento de Butler (2015), “o gênero é culturalmente construído: consequentemente, não é nem o resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo” (BUTLER, 2015, p. 26). Assim, entendemos que não nascemos homens ou mulheres, tampouco nos tornamos homens ou mulheres, sobretudo nos constituímos homens ou mulheres, na medida em que, performaticamente, escolhemos uma referência já pré-existente na realidade para construirmos a nossa referencialidade corporal.

A ideia de performatividade (BUTLER, 2015) cotidiana do sujeito acaba por criar uma ilusão de uma essência/substância, seja masculina, seja feminina, ou qualquer outra que

subverta esse binarismo. Ter consciência dessa performance é imprescindível para desconstruir quaisquer essencialismos biológicos ou culturais. Afinal, todas essas mudanças, que se configuram nessa nova forma de conceber a sociedade e o sujeito descentrado, possibilitam novos gestos de leitura sobre a(s) identidade(s) de gênero.

Esses novos gestos de leitura proclamam, aqui, relacionarmos, de forma didática, as referências sobre identidade(s) de gênero que circulam na sociedade inserida na modernidade recente. Tais referências são conceitos e termos

considerados inclusivos, por representarem adequadamente o cotidiano de homens e mulheres transexuais, de travestis e outras pessoas transgênero, buscando-se representar minimamente, e com didática, a sua diversidade identitária, incluindo conceitos relacionados a gênero (JESUS, 2012, p. 13-16).

Nesse direcionamento, elaboramos um quadro e relacionamos *ipsis litteris* tais referências que pinçamos de um e-book (Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos de autoria de Jesus, 2012) que tem como proposição instigar o debate público e refletir sobre diversidade sexual e as identidade(s) de gênero.

Quadro 1: Referências e conceitos sobre identidade(s) de gênero.

REFERENCIAÇÃO	CONCEITO
Gênero	Classificação pessoal e social das pessoas como homens ou mulheres. Orienta papéis e expressões de gênero. Independe do sexo. Expressão de gênero Forma como a pessoa se apresenta, sua aparência e seu comportamento, de acordo com expectativas sociais de aparência e comportamento de um determinado gênero. Depende da cultura em que a pessoa vive (p. 14).
Identidade de gênero	Gênero com o qual uma pessoa se identifica, que pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Diferente da sexualidade da pessoa. Identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e que não se confundem. Pessoas transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto as pessoas cisgênero (p. 14).
Papéis de gênero	Modo de agir em determinadas situações conforme o gênero atribuído, ensinado às pessoas desde o nascimento. Construção de diferenças entre homens e mulheres, é de cunho social, e não biológico (p. 14).
Cisgênero	Conceito “guarda-chuva” que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento (p. 14)
REFERENCIAÇÃO	CONCEITO
Transgênero ou Queer ou Andrógino	Conceito “guarda-chuva” que abrange o grupo diversificado de pessoas que não se identificam, em graus diferentes, com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero que lhes foi determinado quando de seu

	nascimento (Transgênero masculino/Transgênero feminino/Trans não binário) (p. 14).
Crossdresser	Pessoa que frequentemente se veste, usa acessórios e/ou se maquia diferentemente do que é socialmente estabelecido para o seu gênero, sem se identificar como travesti ou transexual. Geralmente são homens heterossexuais, casados, que podem ou não ter o apoio de suas companheiras (p. 15).
Transexual	Termo genérico que caracteriza a pessoa que não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Evite utilizar o termo isoladamente, pois soa ofensivo para pessoas transexuais, pelo fato de essa ser uma de suas características, entre outras, e não a única. Sempre se refira à pessoa como mulher transexual ou como homem transexual, de acordo com o gênero com o qual ela se identifica (p. 15).
Travesti	Pessoa que vivencia papéis de gênero feminino, mas não se reconhece como homem ou mulher, entendendo-se como integrante de um terceiro gênero ou de um não-gênero. Referir-se a ela sempre no feminino, o artigo “a” é a forma respeitosa de tratamento (p. 16)
Transformista ou Drag queen	Artista que se veste, de maneira estereotipada, conforme o gênero masculino ou feminino, para fins artísticos ou de entretenimento. A sua personagem não tem relação com sua identidade de gênero ou orientação sexual (p. 16)

Fonte: e-book: Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos. (Disponível: https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989)

Esse delineamento acerca das referências sobre identidade(s) de gênero converge para o que Silva (2000) tematiza sobre a dependência que a identidade e a diferença têm das representações, as quais vivem em constantes movimentos performativos, sejam linguísticos, sejam simbólicos. Assim,

o conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é - uma ênfase que é, de certa forma, mantida pelo conceito de representação - para ideia de “tornar-se”, para uma concepção da identidade como movimento e transformação (SILVA, 2000, p. 91).

Ainda, segundo Silva (2000), a repetição (ou a sua possibilidade) de expressões lexicais, gestos, atos simbólicos que referenciam questões de gênero constituem a “ocorrência de uma citação que tem sua origem em um sistema mais amplo de operações de citação, de performatividade e, finalmente, de definição, produção e reforço da identidade cultural” (SILVA, 2000, p. 94), ainda,

segundo Judith Butler (1999), a mesma repetibilidade que garante a eficácia dos atos performativos que reforçam as identidades existentes pode significar também a possibilidade da interrupção das identidades hegemônicas. A repetição pode ser interrompida. A repetição pode ser questionada e contestada. É nessa interrupção que residem as possibilidades de instauração de identidades que não representem simplesmente a reprodução das relações de poder existentes. É essa possibilidade de interromper o processo de “recorte e colagem”, de efetuar uma parada no processo de “circularidade” que caracteriza os atos performativos que reforçam as diferenças

instauradas, que torna possível pensar na produção de novas e renovadas identidades (SILVA, 2000, p. 94).

Nesse sentido de produção performativas de identidade(s), “ninguém nasce feito, vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte” (FREIRE, 2001, p. 40).

Passamos à próxima seção em que registramos nossa compreensão sobre cultura escolar, como ponto de partida para se entender relações intersubjetivas imbricadas na escola, a fim de pensarmos esse espaço institucional, direcionando nosso *zoom* para a sala de aula, como espaços sociais, de interação e linguagem propícios à (re)construções de identidade(s) de gênero dos sujeitos que deles participam.

1.4 Cultura Escolar: ponto de ancoragem para a emergência de identidade(s)

Todas as reflexões, feitas neste capítulo até o momento, levaram em conta as dimensões culturais, sociais, históricas e ideológicas que são inerentes ao nosso *locus* de pesquisa. A escola possui uma cultura própria influenciada, de forma direta, por uma cultura social, exterior aos seus domínios. Por isso, (re)definições identitárias que acontecem dentro do espaço escolar estão clivadas de ecos advindos de representações estabilizadas na e pela sociedade. Conforme Modl (2016, p. 51), “isso significa que há o cultural **da** escola (característico e constitutivo dessa instituição social) e o cultural **na** escola (advindo da sociedade maior que ali se deixa entrever).”

Em nosso trabalho, a noção de cultura escolar é muito cara, visto que entendemos a escola como instituição, bem como espaço de convivência intersubjetiva, de linguagem e de interação, bem como lugar para acessarmos elementos que compõem a cultura escolar, através de princípios advindos de uma pesquisa qualitativa associados a uma abordagem etnográfica.

O desafio inicial diz respeito à definição do termo cultura escolar. Os estudos que tratam dessa questão sempre nos alertam para o fato de que o termo cultura escolar não possui um conceito fechado, são várias as vertentes que se aglutinam na busca pela elaboração de um conceito que dê conta de referenciar o campo, haja vista que “a cultura escolar não é só um conceito teórico, mas tem também implicações práticas” (POL, HLOUŠKOVÁ, NOVOTNÝ; ZOUNEK, 2007, p. 64).

Pol, Hloušková, Novotný; Zounek (2007, p. 65-70) fazem um delineamento em busca de um conceito integrado para cultura escolar. Para tanto, eles trazem contribuições das áreas da i) Gestão, ao entender que “o conceito de cultura escolar aproxima-se, não só, da noção de cultura de uma organização, mas, também, da cultura organizacional, sociedade cultural e cultura

colectiva” ; ii) da Antropologia, os autores trazem a percepção da “cultura escolar como um aspecto social das actividades de uma escola (enquanto que o sistema organizacional representa o seu aspecto técnico), definindo-a como independente de um “grupo de fenómenos que expressa um sistema supra individual de valores e normas do sistema social inteiro”, e iii) da Sociologia, os autores direcionam a discussão para “um trabalho conceptual de cultura escolar como um fenómeno social”.

Cada uma dessas áreas contribui para se chegar a conceitos integrados do que abarca o termo cultura escolar. Isso porque a depender do enfoque investigativo acerca da escola, haverá um conceito que conformará o termo cultura escolar de modo mais efetivo.

O espaço escolar comporta um cruzamento de culturas, conforme Torres (2008), que entende a escola como um entreposto cultural, assim

a escola é em si mesma um fenómeno cultural, seja a um nível institucional mais lato, seja a um nível local e comunitário mais restrito. Ao assumirmos esta premissa, empregando um cunho cultural ao funcionamento do sistema educativo, não poderíamos deixar de considerar também as dinâmicas de interacção como produto cultural. Dificilmente encontraremos entre as mais relevantes instituições da modernidade um espaço tão intenso de produção cultural, de interacção social e de trocas simbólicas como a organização escolar, um espaço onde o trabalho humano recobre todo o seu sentido antropológico. O dinamismo institucional ilustrado pela rotatividade de um número considerável de professores e pela permanência limitada dos alunos nos anos específicos de escolaridade, transforma a escola num *laboratório* de sínteses culturais, um *entreposto cultural* (TORRES, 2008, p. 64).

Essa vertente conceitual, trazida por Torres (2008), dialoga com algumas das questões postas pela LA, no que concerne, por exemplo, à emergência e tratamento analítico de várias vozes de atores escolares que, ao exercerem seus papéis e funções, fogem do carácter homogeneizante particular da escola enquanto instituição e buscam o seu espaço dentro da coletividade, pois

o tempo relativamente longo proporcionado pela convivência e pela interacção dos actores no contexto escolar, com as implicações que estes processos acarretam na socialização e na construção e reconstrução de redes de significados individuais e colectivos, assim como na aprendizagem dos artefactos simbólicos que sedimentam a identidade organizacional (TORRES, 2008, p. 65).

Nessa perspectiva, seguimos, na próxima seção, procurando entender como a cultura escolar conforma o espaço escolar em uma tendência que tende a homogeneizar atores escolares, e(m) suas identidades, através de relações de poder mais ou menos explícitas no dia a dia interacional. Essa regulação cultural esbarra num cruzamento de culturas díspares, que se deixam entrever em um contexto pós-moderno, propício a tensões de identidade(s).

1.5 Escola como instituição social na modernidade na modernidade recente

Seguindo as discussões no viés dos estudos culturais, entendemos que a modernidade recente é a presente fase de desenvolvimento das instituições sociais que são clivadas por traços básicos da modernidade. Dentre essas instituições, destacamos a escola moderna, entendida como uma instituição social e cultural (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Nessa perspectiva, a escola é uma instituição pedagógica construída para desempenhar uma função social, a saber, “transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 160). Isso termina por veicular uma visão homogênea de cultura que padroniza conteúdos, valores, ideologias, bem como os sujeitos presentes no processo educacional (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Essa visão monocultural (MOREIRA; CANDAU, 2003) revela que a escola funciona como dispositivo legítimo de (re)produção de saberes e de corpos sujeitos a mecanismos disciplinares no interior de relações de poder que contribuem no e para o processo de (re)construção das identidades dos sujeitos que (co)habitam esse espaço institucional, interacional e discursivo. Assim,

um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos. Olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (LOURO, 2000, p. 17).

A disciplinarização de corpos implica “uma anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 1987) que acontece de forma implícita na escola moderna, sendo marcada através das demarcações de tempo e de espaço. O tempo mensura, dentre outras coisas, a aprendizagem, funcionando como elemento que controla e retém quem não se enquadra nele, além de normatizar a hora de entrada, de saída, de intervalos. Na verdade, o tempo é um dispositivo homogeneizante utilizado, estrategicamente, pela escola para determinar quem pode e como ocupar o espaço escolar (FOUCAULT, 1987). Ainda,

na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é portanto nem o território (unidade de dominação), nem o local (unidade de residência), mas a posição na *fila*: o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações (FOUCAULT, 1987, p. 172).

Mesmo balizados pela disciplina, os sujeitos que (co)habitam o espaço escolar são livres¹¹, ou seja, pensam ser responsáveis por seus atos e escolhas, segundo Mussalin e Bentes (2005), isso se deve a formação ideológica que regula o que o sujeito pode ou não dizer, com a ilusão de ser fonte do discurso.

Em contraponto, a escola exerce a função de disciplinar os sujeitos, de docilizar os corpos (FOUCAULT, 1987), emergindo, assim, a seguinte afirmação contraditória: os sujeitos, mesmo pensando ser livres, são sempre persuadidos e suas ações e escolhas sempre perpassam pelo crivo da ideologia¹² que também atravessa a escola.

Foucault (1987) assevera que só há relações de poder enquanto há ações sobre ações, nesse sentido:

Uma relação de poder se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que “o outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas; reações, efeitos, invenções possíveis (FOUCAULT, 1987, p. 243).

Dessa forma, a instituição escola propaga um conjunto de valores e condutas preexistentes, inclusive, as questões de identidade(s) de gênero aos atores escolares, quando lá adentram e passam a participar, interacionalmente, desse espaço.

Segundo Louro (1987, p. 89), “a escola é atravessada pelos gêneros; logo é impossível pensar sobre a instituição escolar sem que se lance mão de reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”. Seguindo o fluxo do pensamento de Louro, pensamos que, na modernidade recente, as referências sobre gênero ultrapassam o binarismo masculino/feminino (Cf. Seção 1.2.2, Capítulo 1), por conseguinte, esses modos de se referenciar adentram o espaço escolar, suscitando reflexões e posicionamentos dos sujeitos.

Há vários caminhos já traçados e(m) tracejamentos, em LA, para se pensar sobre essa questão. Já Freire (2001) indiciava que uma sociedade nova precisava, também, de um modelo novo de escola comprometido de forma crítica com todas as mudanças sociais, proporcionadas pela modernidade recente. Como já marcamos, a LA também se envereda nesse novo (re)pensar

¹¹ Entendemos o adjetivo “livres”, conforme Orlandi (2006), “o sujeito moderno é ao mesmo tempo livre e submisso, determinado pela exterioridade e determinante do que diz: essa é a condição de sua responsabilidade (sujeito a direitos e deveres) e de sua coerência (na contradição) o que lhe garantem, em conjunto, sua impressão de unidade e controle de sua vontade, não só dos outros mas até de si mesmo, bastando para isso ter poder ou consciência. Essa é a sua ilusão” (ORLANDI, 2006, p. 20).

¹² Podemos começar por dizer que a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. Partindo da afirmação de que a ideologia e o inconsciente são estruturas-funcionamentos, M. Pêcheux diz que sua característica comum é dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo um tecido de evidências “subjetivas” não como “que afetam o sujeito”, mas, mais fortemente, como “nas quais se constitui o sujeito (ORLANDI, 2015, p. 44).

sobre o sujeito plural que convive com outras fragmentações de identidade(s) reveladas por si e pelo outro dentro do espaço escolar.

Com vistas a isso, novas proposições em LA indiciam posições, fronteiras e relações de poder que marcam a (con)vivência de sujeitos corporificados que transpiram movências identitárias e(m) movimentos interacionais, (co)construindo identidade(s) através de posições discursivas que teimam em emergir, surgindo a necessidade de referenciá-las, perspectivando entender esses novos enquadres identitários (MOITA LOPES, 2013).

Sumarizando, parece que a escola, como instituição social, é chamada pela sociedade a preservar discursos tradicionais que estão ancorados em naturalizações de identidades e diferenças, conforme Silva (2000),

a normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2000, p. 82).

A constatação de Silva (2000) é observável no modelo de escola que segue o fluxo da normalização que fixa os papéis sociais a partir de comportamentos que os sujeitos devem ou não desempenhar enquanto participantes desse espaço. Nessa medida, as identidade(s), inclusive as de gênero, são fixadas de uma forma padronizada e natural, ou seja, como meninos e meninas podem ou não se comportar e/ou agir é sutilmente pulverizado pelos discursos oriundos de diferentes direções no espaço escolar. Nesse enquadre, as diferenças identitárias ficam sempre latentes no horizonte da invisibilidade.

Continuaremos tematizando sobre a escola, na próxima seção, no entanto, sob a perspectiva de ser um espaço de interação e linguagem, por apresentar emergentes posições de renovação de identidade(s), principalmente, posições que consigam se descolar de práticas pedagógicas alinhadas a um coletivo disciplinado, para dialogar com pedagogias que acolham as diferenças, dessa forma, “deixar que o outro seja como eu *não sou*, deixar que ele seja esse outro que *não pode* ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu” (PARDO, 1996, p. 154 *apud* SILVA, 2000, p. 100).

1.5.1 Escola e sala de aula como espaços interacionais e de linguagem

Compreender a escola e a sala de aula como espaços de interação, de intersubjetividade e de linguagem é entender que “toda ação humana procede de interação” (MUSSALIN &

BENTES, 2005, p. 312). Interação, aqui, entendida por nós, conforme Matencio (2001), como um evento em que se “atualizam conhecimentos do objeto do discurso e dos lugares e das funções a assumir, ou seja, o evento tem por base conhecimentos relativos aos modos de referência aos objetos do discurso e às identidades sociais” (MATENCIO, 2001, p. 78).

Nessa conjuntura, a(s) identidade(s) de gênero está(ão) imbricadas nesse movimento interacional e como são (ou não) referenciadas e/ou atualizadas no espaço escolar é mister em nossas reflexões.

No espaço da sala de aula, o evento interacional é pautado na reciprocidade entre aluno(a)s e professor(a), assim,

na produção da interação os falantes levam em conta o status dos interactantes – o seu próprio e o dos demais participantes -, suas identidades configuram-se tanto em relação às imagens mútuas construídas ao longo da interação como em função da instituição na qual ocorre o evento (MATENCIO, 2001, p. 78).

Em consonância, Modl (2015) afirma que a sala de aula é um espaço físico frequentado diariamente por professor e alunos para juntos (co)construírem, por meio de uma convivência intersubjetiva, suas identidades sociais de aluno e de professor. Conforme Modl (2015, p. 121):

É na sala de aula que professor e alunos constroem coletivamente suas realidades diárias, o que fazem colocando em práticas modelos de educabilidade (GUMPERZ; GUMPERZ, 1982) e exprimindo expectativas sociais diversas acerca da escola e daqueles que desse espaço participam [...] a sala de aula será sempre, ao mesmo tempo, ponto de partida e chegada para pensarmos a formação do aluno como um sujeito de linguagem (MODL, 2015, p. 121).

Nesse sentido, considerando que “a sala de aula é um contexto dialógico ímpar na vida daqueles que lá participam” (MODL, 2015, p. 122), em nosso estudo, entendemos que a (des)(co)construção da(s) identidade(s) de gênero também acontecem na e pela linguagem. Professore(a)s e aluno(a)s, através da assimetria espacial e da linguagem, negociam normas, conteúdos, valores, significados, que lhes permitem interagir e (con)viver diariamente com o outro nas fronteiras da diferença. Isso se dá porque

professores e alunos se dirigem regularmente a um mesmo espaço físico (a sala de aula) para (co)desempenharem funções sociais estabilizadas e terem suas memórias dos laços sócio-afetivos (re)construídas, sobretudo, em função do tempo e da natureza dessa convivência intersubjetiva. A sala de aula é, por isso, porta de entrada para o domínio das relações humanas e lugar genuíno de pelo menos uma identidade social: a de aluno (MODL, 2015, p. 122).

Arriscamo-nos a acrescentar, ao dizer de Modl (2015), que a sala de aula também é mais um dos espaços para a construção de identidade(s) de gênero, pois “o gênero não é fixado antes da interação social, mas é construído na interação” (CONNELL, 1995, p. 35 *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 95).

Nessa senda, se pensarmos a sala de aula como espaço interacional e de linguagem, bem como espaço de aprendizagem (KLEIMAN, 1991) ou *desaprendizagem* (FABRÍCIO, 2006), inevitavelmente, tematizações acerca de questões identitárias de gênero se presentifica(m)rão nesse espaço.

Nessa direção, passamos a tematizar, na subseção seguinte, como a palavra é agenciada por professor(a) e aluno(a)s/aluno(a) e aluno(a)/pesquisadora e aluno(a)s, em espaços interacionais distintos, a sala de aula e a oficina, no intuito de desvelarmos como são construídas as identidades na e pelos movimentos interacionais.

1.6 Identidades interacionais no e pelo agenciamento (ou não) da palavra em distintos espaços escolares: sala de aula e oficina

Modl (2015, p. 122) pondera que “se nascemos para nos comunicar e se é no curso de uma vida que aprendemos a ser sujeitos de linguagem, a sala de aula é um contexto dialógico ímpar na vida daqueles que lá participam”. Dessa maneira, apostamos que a sala de aula é um espaço interacional e de linguagem, sendo entendida como “a agulha que sutura todas as relações entre os sujeitos, o mundo e as coisas do mundo” (MODL, 2015, p. 120), a autora acrescenta que

a interação entre interlocutores funda, a um só tempo, a linguagem, a relação entre os sujeitos, os sentidos atribuídos na interação às palavras e os próprios sujeitos, considerando a faceta ideológica que reveste todo o comportamento humano, que a palavra acompanha e comenta, sendo réplica de um sentido ideológico e vivencial (VOLOCHÍNOV, 1999), ou seja, nem tudo está dado, nem tudo é criado no momento (MODL, 2015, p. 119).

Nesse enquadre, em nosso foco de pesquisa, pensamos a sala de aula, como espaço que forma sujeitos de linguagem, em um movimento interacional entre professor(a) e alunos(as) e aluno(a) e aluno(a), bem como um espaço que propicia a circulação de auto e alter representações sociais de identidades sociais, construídas na e pela interação, dessa forma,

a imagem que um sujeito faz de si mesmo se molda e se remolda não apenas a partir do modo como esse sujeito compreende e significa suas ações, mas também em função das pistas dadas pelos outros sujeitos sobre o modo como suas ações estão sendo interpretadas (MODL, 2015, p. 123).

Essas imagens representacionais emergem, na cultura escolar, através das formas de linguagem materializadas no dizer e/ou em comportamentos não verbais, bem como na escolha por não dizer, aqui, tomado como resultado do silêncio, constitutivo da linguagem, segundo Orlandi (2007), “as próprias palavras transpiram silêncio”.

Bakhtin (1981) pondera que “através da palavra, defino-me em relação ao outro, em última análise, em relação à coletividade. (...) A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 1981, p. 107). Ainda acrescenta:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro* (BAKHTIN, 1981, p. 107, grifos do autor).

Isso posto, o ser humano não existe para si mesmo, senão na medida em que é para os outros, ou seja, a partir da convivência intersubjetiva com o outro é que o ser se constitui humano, assim como as identidade(s) são sempre construídas em um movimento de alteridade, isto é, em direção ao outro e um reconhecimento de si pelo outro.

Em nossas premissas iniciais de estudo, apostamos que a temática identidade(s) de gênero, no contexto escolar, é clivada por imagens representacionais oriundas da sociedade exterior à escola que concorrem para a (co)construção de identidade(s) dos sujeitos que agem e reagem de forma interacional e simbólica nesse espaço. A interação é pautada no movimento que “as palavras são cheias de sentidos a não dizer e, além disso, colocamos no silêncio muitas delas” (ORLANDI, 2007, p. 14), ainda:

O homem está “condenado” a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à “interpretação”: tudo tem de fazer sentido (qualquer que ele seja). O homem está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico (ORLANDI, 2007, p. 29-30).

Pensamos que tais significações decorrem no e do movimento interacional que acontece em um espaço institucional que congrega sujeitos e as funções desempenhadas por esses sujeitos no espaço (MODL, 2015). Nesse direcionamento, Matencio (2001) pondera que a interação social “é, ao mesmo tempo, um evento de comunicação – de construção de sentidos – e de construção de relações sociais, o que explica porque um evento de interação é o ponto de articulação entre o sujeito e o social” (MATENCIO, 2001, p. 78).

Com vistas a essa articulação sociointerativa própria do sujeito, ser de linguagem, apostamos em dois instrumentos metodológicos: i) o questionário discursivo em que aluno(a)s e professor(a)s, em certa medida, expuseram posições sociais e ii) a oficina (recortes de cenas enunciativas) que propiciou uma interação verbal entre pesquisadora e aluno(a)s e aluno(a) e aluno(a), para apreensão de mais indícios sobre a temática da diferença, agora a partir de/nas posições ocupadas pelos sujeitos, enquanto falantes e ouvintes.

Nesse viés, apostamos que as identidade(s), inclusive a de gênero, podem ser referenciadas também em outras configurações de atividades didáticas em que a interação

verbal (linguagem e silenciamentos) pode ser diferente a depender de auto e alter motivações a que os sujeitos são submetidos, a exemplo, da construção interacional de uma oficina direcionada à tematização de questões de gênero em que a palavra, o simbólico e o silêncio são agenciados como processos de significação, ou seja, os discursos (ORLANDI, 2007). Modl (2015) acrescenta que

ao intercambiar a palavra, os sujeitos aprendem a participar de contextos dialógicos diversificados, o que fazem (re)construindo identidades em uma rede de relações sociais e pessoais que se efetivam, preponderantemente, em torno da palavra (MODL, 2015, p. 123).

Então, para nós, é mister analisar a natureza da participação de cada aluno e aluna, no sentido de compreender como essas identidade(s) são (re)construídas no enquadre sociointerativo da oficina, ancorada na palavra, a partir da qual pesquisadora e aluno(a)s intercambiam as posições de falante e ouvinte.

Não podemos negligenciar, em nossas análises, que a palavra e sua distribuição na interação didática é permeada por relações de poder, principalmente, quando o tema abordado é de natureza contraditória e conflituosa, a exemplo, de questões de gênero.

Destarte, pensar em questões de gênero demanda inúmeros exercícios de alteridade para compreensão de nuances e sutilezas imbricadas nessa concentração de identidades e diferenças presentes na modernidade recente, inclusive em nosso *locus* de pesquisa, a escola que é espaço de linguagem clivado por poder, por resistências, por silenciamentos e por conflitos identitários.

Isso nos levou a tematizar essas questões na agenda de formação docente, nessa direção, na próxima seção, problematizamos acerca de desafios, lacunas e presenças de temáticas que fogem ao currículo oficial, presentificado nas ementas das disciplinas que perfazem as grades curriculares dos cursos de licenciatura e que, assim, orientam o processo de formação inicial do professor.

1.7 Desafios da e na formação inicial do professor: provocações em LA

Em um período efervescente da modernidade recente, parece haver ainda mais distanciamentos entre as pautas de agenda de formação acadêmica e as demandas interacionais que povoam o campo prático de atuação do professor. As universidades, em sua maioria, vivem e convivem numa estrutura na qual habitam currículos que parametrizam princípios (documentos oficiais) dos cursos de licenciatura que, muitas vezes, não chegam a contemplar certos referentes que concorrem para o lugar da linguagem na/para a reconstituição e (re)afirmação de identidades.

Segundo Kleiman (2013), as universidades não conseguem lidar muito bem com questões referentes à diversidade e renovação de questões epistemológicas. Diante desse fato, pairam inúmeros questionamentos, dentre eles: Que tipo de agenda de formação docente, inicial ou continuada, é capaz de instrumentalizar o professor, em seu contexto, para lidar com questões que subjazem aos sujeitos nas interações no mundo?

Temos, em LA, um delineamento possível de resposta: “Politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA” (MOITA LOPES, 2006, p. 22). Fabrício (2006) pondera que se faz necessário

estranhar sentidos essencializados e dogmas mumificados construídos na cultura com relação ao objeto, lembrando que toda etiqueta verbal agrega de forma pragmática, porém unificadora, uma miríade de estados e eventos diferentes que só ganham sentido quando inscritos em determinado campo semântico, ligado a práticas e valores socioculturais em contextos específicos (FREIRE COSTA, 2001 *apud* FABRÍCIO, 2006, p. 59).

Diante disso, a LA, empreendendo uma atitude responsiva às demandas sociais, entende e se preocupa com complexidades relativas a identidades sociais e linguísticas em diversos espaços (global e local), principalmente, em advogar “por uma epistemologia do Sul” (KLEIMAN, 2013). Isso porque:

Essas preocupações são ainda mais complexas em um país como o Brasil (como, de fato em tantos outros!), no qual enfrentamos demandas de um mundo glocalizado (Robertson, 1995) ou translocalizado (como preferem Appadurai, 1996 e Blommaert, 2010), ou seja, um mundo de mobilidades, de redes digitais, de fronteiras esmaecidas dos estados-nação, de inseguranças, de ambiguidades, de dessencializações sociais de várias naturezas (MOITA LOPES, 2013, p. 18).

Diante desse mundo de mobilidades identitárias, é impossível pensar numa formação inicial de professor sem que discussões dessa natureza habitem o dia a dia do(a) licenciando(a), professor(a) em formação, em suas práticas sociais e interacionais. Pensamos, então, em um professor(a)/pesquisador(a) que esteja inserido em espaços formativos (a própria sala de aula da academia, grupos de pesquisa, programas iniciais à docência, espaços virtuais de formação etc) pautados na “*desaprendizagem* de qualquer tipo de proposição axiomática como um refinamento do processo de conhecer” (FABRÍCIO, 2006, p. 61).

Esse momento de formação precisa, também, ser pensado como um momento de retomadas e deslocamentos (MATENCIO, 2009) nos modos de se pensar demandas sociais e suas transformações que ainda fogem aos currículos. Nesse sentido, é imprescindível “repensar uma formação docente que abarque novas epistemologias, as quais possam, ao menos, tocar nessas novas configurações de identidades propiciadas pela ebulição pós-moderna,

especificamente, a questão de gênero” (AMARAL; MODL, 2016, p. 118). Ainda, conforme Amaral e Modl (2016),

esse período de formação precisa problematizar a constituição de sujeitos cientes de seu papel enquanto professores em formação que, em um futuro próximo, poderão estar em sala de aula, atuando em um contexto atravessado por rápidas mudanças que, a todo momento, apresenta problemas e desafios que exigem de cada um(a) posturas críticas e seguras de como agir, problematizar e solucionar questões (AMARAL; MODL, 2016, p. 117-118).

Nessa esteira, continuamos nosso esquadramento discursivo, abordando a importância da tematização, na agenda de formação docente, de questões advindas de “vozes dos que estão à margem” (MOITA LOPES, 2006), uma dessas vozes refere-se a identidade(s) de gênero.

Destarte, nossas discussões centram-se na necessidade de tematizações sobre identidade(s) de gênero entrarem na pauta da formação inicial do professor(a), visto que tais questões atravessam o mundo real e virtual¹³ de forma contundente. Em relação a isso, Amaral e Modl (2016) afirmam que

questões relacionadas a gênero são muito complexas, pois guardam, em certa medida, diversas contradições éticas, morais e religiosas. Nessa perspectiva, apreender gênero como um objeto sensível/tangível/observável do mundo extralinguístico e discursivizá-lo como objeto de ensino e de discurso demanda do professor formador de professores vários exercícios teóricos em seu saber dizer e saber fazer (SILVA; MATENCIO, 2005) (AMARAL; MODL, 2016, p. 110).

A escola está no mundo; logo é necessariamente mais um espaço social para (re)vozeamentos e (re)definições identitárias, sendo o professor um intelectual transformador (GIROUX, 1997) nesse processo de emancipação epistemológica.

Conforme, Louro (1987), “a voz do/a professor/a, fonte da autoridade e transmissora única do conhecimento legítimo, é substituída pelo diálogo, no qual todo(a)s são igualmente falantes e ouvintes, todos/as são capazes de expressar (distintos) saberes” (LOURO, 1987, p. 113). O diálogo é sempre a base para se pensar questões identitárias.

Dessa forma, entendemos que a sala de aula de formação inicial precisa se atentar a várias questões, inclusive questões de gênero, que exigem do(a) professor(a) posturas críticas e seguras de como agir frente aos desafios de um mundo de grande mutabilidade identitária, buscando refletir e buscar soluções acerca dessas novas exigências. Não há como se pensar em uma formação docente em que não tematize tais questões, ainda,

¹³ Nessa nova configuração em que vivemos, o mundo virtual impacta de forma contundente no que é vivido no mundo real, inclusive, questões de identidade(s) de gênero, que encontram, principalmente, nas redes sociais, espaço fértil para várias discussões e reflexões que, também, repercutem no espaço escolar. Bohn (2013) traz uma discussão bastante elucidativa acerca da presença das tecnologias na escola. Segundo o linguista, “Pode-se concluir que o mundo digital, as novas concepções de linguagem e as identidades constituídas e vividas na contingência diária fazem exigências inegociáveis sobre os atores da sala de aula” (BOHN, 2013, p. 95).

nesse sentido, vê-se como fundamentais os investimentos em formação inicial e continuada de educadores/as, uma vez que a anteriormente oferecida não contemplava conteúdos que os/as preparasse para esse debate. Tal lacuna dificulta a adoção de uma visão positiva sobre o outro (que passa a ser percebido como diferente, desigual, inferior ou anormal), especialmente em matéria de sexualidade. Da mesma forma a permanente revisão curricular e a produção, difusão e avaliação contínua do material didático não são menos importantes para promover enfoques e conteúdos pedagogicamente mais adequados (BRASIL, 2007. p. 10).

Em suma, é necessário repensar uma formação docente que abarque novas epistemologias as quais possam, ao menos, tocar nessas novas configurações de identidade(s) propiciadas pela ebulição da modernidade recente, especificamente, a questão identitária de gênero, substituindo assim lacunas por presenças e reflexões. Larrosa (2002) pondera que

se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica. De fato, **somente nesta última perspectiva tem sentido a palavra “reflexão” e expressões como “reflexão crítica”, “reflexão sobre prática ou não prática”, “reflexão emancipadora” etc** (LARROSA, 2002. p. 19, grifos nossos).

Assim, finalizamos este capítulo em que mobilizamos conceitos em LA, como uma área de natureza inter/trans/INdisciplinar que tematiza, problematiza e buscando compreender sempre mais questões de linguagem que respondam às necessidades da sociedade contemporânea, assim como, uma LA que se compromete cada vez mais com a produção de conhecimentos acerca de problemas concretos da vida social, com vistas a compreender eventos e sujeitos, em suas particularidades. Isso posto, a LA é um dos pilares teóricos que sustenta e fomenta o nosso pensar e agir frente aos nossos objetivos e questões que elegemos e que orientaram nossa investigação.

CAPÍTULO 2: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA: cruzamentos necessários

“...é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22).

Propomo-nos, neste Capítulo, a resenhar e discutir questões relacionadas a Teoria das Representações Sociais em interface com a Análise do Discurso, com o objetivo de esclarecermos outros aspectos que concorrem para o olhar teórico-metodológico que lançamos para o objeto de pesquisa. Isso porque apostamos que toda e qualquer análise acerca de questões de gênero deve vislumbrar um viés discursivo.

Para tal empreendimento, dividimos o capítulo em seis seções. A primeira e segunda seções se destinam a tematizar a Teoria das Representações Sociais, a fim de enquadrar conceitos e noções importantes para a compreensão e enquadre do objeto identidade(s) de gênero. Entender como emergem auto e alter representações sociais nas diversas formas da linguagem, é essencial para se compreender as imagens representacionais que os sujeitos de pesquisa, discursivamente, (re)produzem acerca de si mesmo(a)s e do(s) outro(s).

A Análise do Discurso se revela um caminho teórico-metodológico adequado para nossa busca analítica. Reservamos as próximas seções para destacarmos as categorias discursivas por nós escolhidas para as análises dos dados gerados no *locus* de pesquisa.

A terceira seção, que tematiza a Análise do Discurso, tem como objetivo um delineamento dos seus princípios básicos, principalmente, o olhar discursivo que a Análise do Discurso confere à linguagem, ao sujeito e ao sentido.

Na quarta seção, dedicamo-nos a tematizar acerca da concepção de sujeito sob o viés discursivo da Análise do Discurso, em interface com os princípios teóricos sobre sujeito sob o ponto de vista da Linguística Aplicada, buscando entender a premissa de que há um imbrincamento identitário que atravessa o sujeito na contemporaneidade.

Na quinta e sexta seções, registramos o que a Análise do Discurso, a nosso ver, oferece como um dispositivo teórico e de análise que permitiu tornar visíveis indícios de auto e alter representações sociais através da noção de ditos e não ditos da Semântica Argumentativa de Ducrot. Essa categoria é precípua em nosso estudo, pois entendemos que em todo horizonte do dito, reside um não-dito, para o qual basta olharmos com presteza e agudez.

Prosseguimos com tematizações acerca da categoria léxico e suas implicações para o trabalho com o fenômeno da referência, devido à opacidade da linguagem, que “também não é um instrumento transparente, preciso e claro capaz de etiquetar de forma universalmente igual cada elemento do mobiliário” (MARCUSCHI, 2004, p. 267).

E, por fim, enlaçadas às questões lexicais, encerramos o capítulo com questões relativas à referenciação e suas instabilidades constitutivas no interior de práticas interacionais de uma cultura escolar local.

2.1 A Teoria das Representações Sociais: enquadramento teórico

A Teoria das Representações Sociais (doravante, TRS), na perspectiva de Moscovici (2015), centra-se na reflexão sobre o senso comum como um fenômeno psicossocial difundido/vivenciado de forma coletiva. O autor se refere ao senso comum como alguma coisa que se origina, em parte na ciência, e que, vai assumindo formas diversas e coletivas, quando se torna parte da cultura.

Daí nossa aposta de assentarmos nossas discussões em teorizações sobre representações sociais, visto que entender (re)definições de identidade(s) de gênero dentro de uma cultura, especificamente, na cultura escolar, demanda o agenciamento de instrumentos que permitam o acesso de como representações sociais simbolizadas e estabilizadas em uma macro cultura penetram a cultura escolar e se materializam, discursivamente, em sala de aula.

Ao abrir perspectivas acerca do conceito de representações sociais, Moscovici (2015) inaugura o estudo acerca de um fenômeno, objeto da Sociologia, relativo a se apropriar de conhecimentos advindos do senso comum. Assim, situa a Psicologia Social na encruzilhada entre a Psicologia e as Ciências Sociais.

O estudioso parte do conceito postulado por Durkheim, renovando o modo durkheimiano de referenciar a questão sob a roupagem de representação coletiva. Moscovici (2015) avança com a TRS, ampliando o escopo de que as representações sociais são compreendidas como estruturas dinâmicas, que operam em um conjunto de relações e de comportamentos.

Moscovici define assim, como fenômeno o que antes era denominado por Durkheim como conceito, o que possibilitou grande diversidade metodológica capaz de auxiliar pesquisadores a explorar diversos objetos em diferentes contextos, seja no plano do objetivo e social, seja no plano do subjetivo.

Interessa-nos aí jogos de imagens do si mesmo(a) em relações intersubjetivas: i) a imagem do que o sujeito pensa a respeito de si mesmo(a), ii) a imagem que o sujeito possui/projeta de

si, iii) a imagem do que o sujeito pensa que o outro pensa dele(a); iv) a imagem do outro sobre ele(a).

Nessa perspectiva, as representações sociais são teorias de uma coletividade, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos e que “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (MOSCOVICI, 2015, p. 51).

Nesse esteio, Jodelet (2002) aprofunda os estudos de Moscovici e postula que “as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2002, p. 22 *apud* ARRUDA, 2002, p.138). Nessa direção, as representações coletivas, “refletem a experiência da realidade [...] e uma vez formadas, elas adquirem uma certa autonomia, se combinam e se transformam segundo as regras que lhes são propostas” (MOSCOVICI, 1989, p. 66 *apud* MODL e RIBEIRO, 2015, p. 65).

A noção de representações sociais revela-nos bastante cara, para a compreensão de fatos ocorridos na escola e no interior da sala de aula, porque ela focaliza a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo interacional com relação às (re)definições identitárias dos sujeitos que não estão mais atreladas a velhas tradições, sobretudo, as novas (re)configurações de identidade(s) de gênero que acontecem de forma plural (MOSCOVICI, 2015; MODL, 2015; HALL, 2015).

Nesse sentido,

a representação social, portanto, não é uma cópia nem um reflexo, uma imagem fotográfica da realidade: é uma tradução, uma versão desta. Ela está em transformação como o objeto que tenta elaborar. É dinâmica, móvel. Ao mesmo tempo, diante da enorme massa de traduções que executamos continuamente, constituímos uma sociedade de sábios amadores. (MOSCOVICI, 1961), na qual o importante é falar do que todo o mundo fala, uma vez que a comunicação é berço e desaguadouro das representações (ARRUDA, 2002, p. 134).

Considerando o enquadre teórico das representações sociais, pensamos que é no e pelo processo de interação que o sujeito vai socializando conhecimentos, (re)enquadrando valores e ideologias que circundam a sociedade. De acordo com Moscovici (2015), as relações sociais que os sujeitos estabelecem no cotidiano são fruto de representações que são facilmente apreendidas, assim, o sujeito se (re)conhece no que é conhecido e se enquadra nesse espaço (MOSCOVICI, 2015).

Nesse esteio, o sujeito vai (re)construindo a si mesmo(a) e ao outro, em espaços sociais e históricos, através de movimentos interacionais que têm a língua como fio condutor de

significantes. Essa referenciação é responsável por uma rede de significações ligada a valores e práticas sociais.

Ao investigar como as representações sociais de identidade(s) de gênero se (re)velam no espaço escolar, devemos pensar em questões fundamentais, como por exemplo: como essas representações circulam nos meios sociais exteriores ao espaço escolar e de que forma elas atravessam os na e da esfera escolar e impactam nas (re)definições de identidade(s)?

Responder a questionamento como esse, demanda pensarmos que, devido as características que envolvem o período da modernidade recente, somos expostos, nos diversos espaços em que (con)vivemos, diariamente, a uma infinidade de informações que nos afetam e, para conformá-las à nossa realidade, fazemos movimentos de aproximação do nosso repertório simbólico e lexical para referenciá-las e significá-las. Para Moscovici (2015), a construção das representações envolve dois processos formadores: a ancoragem e a objetivação.

Essa ancoragem¹⁴ acontece sempre mediante às nossas interações com o outro e conosco mesmo(a)s, dessa forma, as representações vão sendo (re)produzidas de forma ativa pelo sujeito que, ao executar essa atividade representativa, acaba por situar-se no mundo social e material, resumando

a representação social na verdade opera uma transformação do sujeito e do objeto na medida em que ambos são modificados no processo de elaborar o objeto. O sujeito amplia sua categorização e o objeto se acomoda ao repertório do sujeito, repertório o qual, por sua vez, também se modifica ao receber mais um habitante (ARRUDA, 2002, p. 137).

Nesse direcionamento, a objetivação “faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material” (MOSCOVICI, 2015, p. 110). Assim, a ancoragem e a objetivação são processos que tornam conceito e percepções cognitivas complementares, ou seja, estabelece relações entre o mundo e as coisas. Nessa troca mútua, pensamos que as representações sociais são elementos essenciais para se pensar em questões identitárias, que perpassam, por exemplo, os discursos didático e pedagógico (Cf. Introdução); visto que as representações sociais penetram a sala de aula, através de dizeres e outros comportamentos, e são recebidas, transformadas, (res)significadas e devolvidas ao mundo como entendimentos atrelados a juízos de valor e ideologia, que ajudam a forjar uma identidade e um pertencimento ao grupo.

¹⁴ Entende-se ancoragem como um processo que dá sentido ao objeto que se apresenta à nossa compreensão. Trata-se da maneira pela qual o conhecimento se enraíza no social e volta a ele, ao converter-se em categoria e integrar-se à grade de leitura do mundo do sujeito, instrumentalizando o novo objeto (ARRUDA, 2002, p. 136).

Na medida em que nos propomos a refletir acerca de sistemas de referência usados para lidar com imagens de nós mesmo(a)s e do(s) outro(s), pensamos que acessar e analisar representações sociais dos sujeitos de pesquisas relacionadas a identidade(s) de gênero, só será possível quando essas representações forem consideradas a partir da visão de si mesmo(a) e da relação com o outro, ou seja, por meio de auto e alter representações sociais, que passamos a tematizar na próxima seção.

2.1.1 Auto e alter representações sociais

Em nossa proposição de estudo, a prossecução do objetivo central de acessar auto e alter representações de identidades de gênero (Cf. Introdução) de aluno(a)s e professore(a)s na tematização da diferença, no espaço escolar, é ponto fulcral, pois entendemos que tal espaço é profícuo para construir e legitimar representações do mundo social.

Nesse intento, inicialmente, faz-se necessário buscar um delineamento lexicológico dos termos “auto” e “alter”, para desvelarmos sutilezas imbrincadas em torno do campo semântico de tais palavras em nossa proposição de estudo.

Segundo o compêndio Aurélio (2004), os léxicos:

- i) auto. [Do grego *autós*] *El. Comp.* = ‘*por si próprio*’, ‘*de si mesmo*’. (p. 231)
- ii) alter, etimologicamente, advém do latim *alter*, “outro”, S.m. Outro ser ou outra pessoa, em relação a determinado indivíduo; aquilo ou aquele que é percebido ou concebido como uma pessoa ou um ser distinto e separado do sujeito, daquele que pensa, sente e age (p. 105)
- alteridade, S.f. natureza ou condição do que é outro, do que é distinto. *Fil.* situação, estado ou qualidade que se constitui através de relações de contraste, distinção, diferença [Relegada ao plano de realidade não essencial pela metafísica antiga, a alteridade adquire centralidade e relevância ontológica na filosofia moderna (*hegelianismo*) e esp. na contemporânea (*pós-estruturalismo*).] (p. 105)
- iii) representar, etimologicamente, advém do Latim *repraesentare*, “colocar à frente”, de RE-, prefixo intensificativo, mais PRAESENTARE, “apresentar”, literalmente “colocar à frente de”, formado por PRAE-, “à frente”, mais ESSE, “ser, estar”, bem como, revelar, mostrar, patentear (p. 1738)

Com base na etimologia e significados registrados pelos dicionários, aviamos que, com o nosso uso do prefixo *auto*+ substantivo *representação*, intencionamos referenciar imagens que os indivíduos constroem sobre si mesmos, já a escolha de *alter*+ substantivo *representação* visa enquadrar uma construção imagética do outro que não sou eu, mas que convive comigo nos mesmos espaços sociais, com características próximas e/ou diferentes das minhas e que, muitas vezes, podem convergir ou divergir totalmente das minhas posições.

Conforme Jodelet (2001), as representações são sempre de alguém ou de algo, então a ação de representar alguém não se refere, somente, a representar o outro, mas também perpassa

pelo indivíduo e(m) representações de si mesmo, uma espécie de autorretrato. Sendo essa criação guiada por vários ecos de representações, que conformam identidade(s), revelam diferenças e elaboram modelos para si ou para o outro, nas palavras de Jodelet (2001),

representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito relaciona-se com um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, uma coisa, um evento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas sempre requer um objeto (JODELET, 2001, p. 5).

Nesse viés, pensamos que, ao sermos colocados diante de um objeto, o processo de objetivação perspectiva concretude a um determinado conceito. Dessa maneira, haverá sempre uma adesão ou uma recusa a diferentes representações que nos atravessam e isso implica: i) o modo como vemos o mundo; ii) como nos vemos no mundo (autorrepresentação) e iii) como vemos o outro e de que forma esse outro nos afeta (alter representação).

Na sala de aula, quando se trata de questões de identidade(s) e gênero, as diferenças que tangenciam esses conceitos vivem em constante tensão, guiadas por relações de poder. Conforme Passos (2013, p. 20), “a dinâmica interacional da sala de aula é o melhor lugar para desnaturalizar discursivamente noções cristalizadas, muitas delas negativas”.

Isso porque, nesse espaço, (con)vivem diferentes pessoas, oriundas de diferentes contextos sócio-históricos, que vivem em permanente (re)elaborações de modelos de representações, imagens, identidade(s) e diferenças com relação a si e ao outro, o que ocorre linguisticamente nas práticas sociais. Silva (2000) pondera que

a identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso” (SILVA, 2000, p. 73).

Nesse desvelar de representações sociais de identidade(s) de gênero, pensamos que isso só é possível através de um exercício de análise linguístico-discursiva que “pode ser definida como um processo social cuja especificidade está no tipo de materialidade de sua base, a materialidade linguística, já que a língua constitui o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido” (ORLANDI, 2015). Diante disso, na próxima seção, tematizamos sobre os dispositivos de análise que nos auxiliaram a contemplar os nossos objetivos de estudo.

2.2 Análise do discurso: princípios

Todo estudo envolve uma vinculação teórica para sustentar a geração de dados, bem como as análises. Em nosso empreendimento analítico, a análise do discurso nos propiciou um olhar

discursivo para a sala de aula, que se constitui espaço institucional reconhecido para formar sujeitos de linguagem. Conforme Modl (2015, p. 5), a sala de aula “será sempre, ao mesmo tempo, ponto de partida e chegada para pensarmos a formação do aluno como sujeito de linguagem”.

Filiamo-nos, assim, à compreensão da sala de aula como espaço de interação, de movências e (re)construções identitárias, e, assim, mais um espaço interacional, em que “a linguagem é a agulha que sutura todas as relações entre os sujeitos, o mundo e as coisas do mundo” (MODL, 2015, p. 4).

O caráter de entremeio (ORLANDI, 2015) da Análise do Discurso (doravante, AD) é seminal. Sendo salutar mencionar que a AD surgiu, na década de 60, no entremeio de três áreas disciplinares: i) a Linguística; ii) o Marxismo e iii) a Psicanálise. Esse entrecruzamento de disciplinas visava construir uma concepção de sujeito, que outrora fora descartada pelo estruturalismo. Desse modo,

se a Análise do Discurso é herdeira das três regiões de conhecimento – Psicanálise, Linguística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2005, p. 18).

Inicialmente, os estudos linguísticos, a partir dos postulados de Saussure, concebiam a análise da língua como um sistema fechado. Para o linguista, a fala era o lugar do acaso, da circunstância, da heterogeneidade e, portanto, algo fora do escopo da Linguística, ou seja, Saussure em seus estudos atribui à língua, concebida como um sistema, o estatuto de objeto dos estudos linguísticos, reconhece a fala, entretanto essa não é central em suas teorizações (ORLANDI, 2015). Nas palavras de Pêcheux (1990), “deixa de ser compreendida como tendo a função de exprimir sentido; ela torna-se um objeto do qual uma ciência pode descrever o funcionamento” (PÊCHEUX, 1990, p. 62).

Pêcheux, no movimento de construção da noção de discurso, apoia-se em estudos de Saussure, para ali reconhecer o ponto de origem da Linguística, como ciência. A AD avança os estudos acerca da linguagem e toma o discurso como objeto de estudo, colocando para a linguística questões das quais ela tentava se esquivar, dentre elas, a questão do sentido e da historicidade como bases para a compreensão da linguagem, além de trazer à tona noções relativas à ideologia e ao sujeito, assim

procura descrever não o sistema abstrato da língua ou o seu produto, mas os processos de constituição do fenômeno linguístico e dos sentidos aí engendrados. É uma forma

de abordagem da linguagem que releva sua dimensão de acontecimento na estrutura (PÊCHEUX, 1997b *apud* SUASSUNA, 2008, p. 360).

A respeito disso, conforme Orlandi (2015), a ADF faz uma crítica às Ciências Sociais e à Linguística que compreendem que a linguagem está materializada na ideologia, bem como a ideologia se materializa na língua. (ORLANDI, 2015, p. 15). A ADF, por sua vez, entende a linguagem como constitutiva do sujeito e de sua história; em outras palavras, a linguagem é mediadora entre o sujeito e o meio natural, social e histórico (ORLANDI, 2015).

A contribuição da Psicanálise para a ADF foi deslocar a noção de homem para a noção de sujeito. A ADF apresenta esse sujeito como descentrado, pela psicanálise; desejante e inconsciente, pelo materialismo histórico e o sujeito assujeitado constituído na e pela linguagem e clivado pela ideologia (HENRY, 2013), assim, o sujeito se constitui na relação entre o simbólico e a história (ORLANDI, 2005).

Nesse viés, a linguagem só é linguagem porque faz sentido, e só faz sentido porque se inscreve na história, nesse delineamento, “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós” (ORLANDI, 2015, p. 18).

No enquadre discursivo proposto pela ADF, entende-se que não há discurso sem sujeito, bem como não há sujeito sem ideologia, desse modo, o sujeito sempre é afetado pelo inconsciente e atravessado pela ideologia (PÊCHEUX, 1990).

Dessa forma, buscaremos, na próxima seção, compreender melhor a noção de sujeito para a ADF e de que forma esse sujeito é tomado pela contemporaneidade como ser social, assim ele tece, constrói sua(s) identidade(s) através de discursos determinados por um lugar e um tempo na história.

2.2.1 Sujeito discursivo e(m) identidade(s)

Iniciamos nossas reflexões sobre a noção de sujeito, a partir da observação de Morin (2003):

Essa é uma noção ao mesmo tempo evidente e misteriosa. É uma evidência perfeitamente banal, uma vez que qualquer um diz “Eu”. Quase todas as línguas têm essa primeira pessoa do singular; se não tem o pronome, tem pelo menos o verbo na primeira pessoa do singular, como em latim. E há uma segunda evidência reflexiva, revelada por Descartes: Não posso duvidar que duvido; logo, eu penso. Se penso, logo, eu sou, isto é, eu existo na primeira pessoa como sujeito. Então surge o mistério: o que é este “eu” e este “sou”, que não é simplesmente “é” (MORIN, 2003, p. 117).

A noção de sujeito nos é cara, visto que pensar o sujeito é conformá-lo em um corpo empírico-biológico clivado pela cognição “inseparável de sua prática de ser vivo” (MORIN, 2003, p. 119).

Conforme realçamos, na contemporaneidade, a nova forma de olhar o sujeito entrelaça vários fios conceituais, inclusive, em nossas apostas, visto estarmos imersos no universo da(s) identidade(s), daí a necessidade de nos atentarmos para

os movimentos de objetivação e subjetivação envolvidos na interação quando o enunciador, ao assumir determinados posicionamentos identitários, estabelece relações com o seu próprio dizer, com o dito e/ou com o dizer do outro; procuramos, por essa via, identificar indícios de uma zona de imbricação entre posicionamento do sujeito e efeitos de sentido pretendidos (SILVA; MATENCIO, 2005, p. 7).

Destarte, o princípio básico da ADF acerca da noção de sujeito é que não há discurso sem sujeito, tampouco há sujeito sem ideologia. Entende-se, então, que o sujeito não é a origem do sentido, na verdade, ele é afetado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia e, assim, se constitui, pelo viés discursivo, por uma mobilização de uma rede de memória, acionada por diferentes formações discursivas¹⁵.

O sujeito não é somente o indivíduo de carne e osso - o sujeito empírico, o é também um sujeito discursivo. No viés da AD, entendemos que a noção de sujeito discursivo sempre implica a relação do simbólico com o político (ORLANDI, 2015), acrescentamos a história e o social. Então, essa relação se dá na e pela linguagem, bem como conforma um traço fundante na constituição do sujeito e do sentido, assim, ele

é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer aos efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2015, p. 50).

O sujeito não é dado naturalmente, sobretudo ele se constrói no campo da linguagem. Essa noção de sujeito discursivo (posição discursiva) nos é importante no intuito de entender como os sujeitos de pesquisa se representam e representam o outro perante à tematização da diferença de gênero no espaço escolar.

Isso porque “em toda língua há regras de projeção que permitem ao sujeito passar da situação (empírica) para a posição (discursiva), assim o que significa no discurso são o que essas posições revelam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória (o saber discursivo, o já-dito)” (ORLANDI, 2015, p. 38), ainda:

Na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições. E isto se faz de tal modo que o que funciona no discurso não é o operário visto empiricamente,

¹⁵ Tomamos Formação Discursiva como aquilo que determina o que deve e o que não deve ser dito em uma situação sócio-histórico-ideológica dada (PÉCHEUX, 1997; ORLANDI, 2015).

mas o operário enquanto posição discursiva produzida pelas formações imaginárias (ORLANDI, 2015, p. 38).

Destarte, no viés discursivo de apreender imagens representacionais que constituem as diferentes posições dos sujeitos, passamos para a próxima seção, com o intuito de margear questões acerca dos implícitos - o dito, o não-dito e o silêncio, entendendo que a ADF não procura sentido no que é real, sobretudo, procura o real do sentido em contextos enquadrados em um tempo e um espaço (ORLANDI, 2015).

2.3 Ditos, não-ditos e o silêncio: atravessamentos e impactos na escola

Apostando no campo teórico e metodológico da ADF para analisar discursivamente representações sociais de gênero que atravessam a escola, debruçamo-nos acerca do dispositivo teórico, ditos e não-ditos da Semântica Argumentativa de Ducrot, com vistas a compreender os efeitos de sentidos decorrentes da externalização, via referenciação, de representações sociais que se materializam nas diversas instâncias de produção no espaço escolar.

Orlandi (2015) afirma que “esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi” (ORLANDI, 2015, p. 28). Desse modo,

os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção (ORLANDI, 2015, p. 28).

Conforme Orlandi (2015), a linguagem possui como condição a incompletude e é mediadora entre o sujeito e a história, “é no corpo a corpo com a linguagem que o sujeito (se) diz” (ORLANDI, 2015, p. 51), acrescentamos se identifica. Assim:

Por outro lado, há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer. Essa dimensão nos leva a apreciar a errância dos sentidos (a sua migração), a vontade do “um” (da unidade, do sentido fixo), o lugar do *non sense*, o equívoco, a incompletude (lugar dos muitos sentidos, do fugaz, do não-apreensível), não como meros acidentes de linguagem, mas como cerne mesmo de seu funcionamento (ORLANDI, 2007, p. 12).

Esse dizer/identificação tem uma estreita relação com o não-dizer. Esse último tem sido objeto de reflexão de vários teóricos, tomaremos os pressupostos de Ducrot para margearmos os implícitos que são subsidiários aos ditos. Conforme Ducrot (1972), o problema do não-dito

é saber como se pode dizer alguma coisa sem, contudo, aceitar a responsabilidade de tê-la dito, o que, com outras palavras, significa beneficiar-se da eficácia da fala e da

inocência do silêncio. [...] A significação implícita, por sua vez, pode, de certo modo, ser posta sob a responsabilidade do ouvinte: este é tido como aquele que a constitui por uma espécie de raciocínio, a partir da interpretação literal da qual, em seguida, ele tiraria, por sua conta e risco, as consequências possíveis (DUCROT, 1972, p. 20).

Nesse sentido, ditos e não-ditos direcionam-nos a pensar que efeitos de sentido da linguagem estão além do que está explicitado, dessa forma, não há um sentido fixo; “entre o dizer e o não dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move” (ORLANDI, 2015, p. 83). Isso porque o

movimento dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares dos provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios: isto é discurso, isto é o ritual da palavra. Mesmo o das que não se dizem. De um lado, é na movência, na provisoriidade, que os sujeitos e os sentidos se estabelecem, de outro, eles se estabilizam, se cristalizam, permanecem (ORLANDI, 2015, p. 8).

Nesse espaço entre a movência dos sentidos, constatamos que coexiste a presença do silêncio, que, necessariamente, não é complemento da palavra, pois “a linguagem estabiliza o movimento dos sentidos. No silêncio, ao contrário, sentido e sujeito se movem largamente” (ORLANDI, 2007, p. 27), diante disso, apostamos na necessidade de olhar para esse silêncio no sentido de pinçarmos indícios dos usos da linguagem, no espaço escolar, para entendermos o “tomar” a palavra, “tirar” a palavra, obrigar a dizer, fazer calar, silenciar etc” (ORLANDI, 2007, p. 27). Ainda:

Se tudo isso pode ser dito a propósito da linguagem, falar do silêncio traz, em si, uma dificuldade maior, já que ele se apresenta como absoluto, contínuo, disperso. O silêncio não está disponível à visibilidade não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas (ORLANDI, 2007, p. 32).

Isso direcionou-nos a pensar que, em nossas análises, esse silêncio indicia que todo dizer é subjacente a um indizível, assim, o que é silenciado também constitui significações. Conforme Orlandi (2015), o silêncio

pode ser pensado como a respiração da significação, lugar do recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. É o silêncio como horizonte. Como iminência de sentido. Esta é uma das formas de silêncio, a que chamamos silêncio fundador: silêncio que indica que o sentido pode sempre ser outro. Mas há outras formas de silêncio que atravessam as palavras, que “falam” por elas, que as calam (ORLANDI, 2015, p. 81).

Ainda sobre o silêncio, Orlandi (2007, p. 28) pondera que “o silêncio é fundante. Quer dizer, o silêncio é a matéria significante por excelência, um *continuum* significante”, faz uma distinção entre silêncio fundador e o silenciamento ou política do silêncio que se subdivide em silêncio constitutivo, entendido como aquele em que uma palavra apaga outras palavras e silêncio local, aquilo que é censurado, proibido de dizer. Nas palavras da autora:

A censura não é um fato circunscrito à consciência daquele que fala, mas um fato discursivo que se produz nos limites das diferentes formações discursivas que estão em relação. [...] A censura estabelece um jogo de relações de força pelo qual ela configura, de forma localizada, o que, do dizível, não deve (não pode) ser dito quando o sujeito fala (ORLANDI, 2007, p. 76-77).

Quando pensamos na escola, enquanto instituição, constatamos que há uma regulação do dizer e do se (com)portar nesse espaço, como em toda instituição social. Dentre os silêncios, com relação às questões de identidade(s), no espaço escolar, é mais perceptível o silêncio de forma localizada, ou seja, “o que, do dizível, não deve (não pode) ser dito quando o sujeito fala” (ORLANDI, 2007, p. 77) e, para compreendê-lo, temos como ponto de partida as condições do dizer em interface com a memória para margear não-ditos relevantes à significação.

Isso porque esse silêncio como instância significativa, em certa medida, resvala na constituição de identidade(s) do sujeito, impedindo que o sujeito se inscreva em determinadas formações discursivas e ocupe certos lugares e posições enquanto sujeito discursivo (ORLANDI, 2007). A autora exemplifica essa questão, trazendo como contexto a ditadura, no entanto, em certa medida, isso também acontece na instituição escolar. Eis,

em face da afirmação da identidade, as relações autoritárias são estreitas. Para retrabalhar o movimento de seus processos de identificação, diante da censura, é necessário que o sujeito recomponha suas relações, que ele lhes dê uma unidade a partir de sua vontade (ORLANDI, 2007, p. 83).

Questões de gênero estão presentes no dia a dia do mundo, inclusive, no espaço escolar, e exigem essa recomposição de relações e vontades do sujeito. Reflexões e mudanças são necessária para nos situarmos, enquanto analistas do discurso, para conseguíssemos enxergar, através da opacidade da linguagem, índices que nos permitissem refletir acerca de auto e alter representações sociais de identidade(s) de gênero que atravessam os dizeres de nossos sujeitos de pesquisa.

2.4 Objeto de discurso e léxico: questões de referencialidade

Dubois e Mondada (2003) ampliam o conceito de referência que pressupunha uma certa relação de correspondência entre as palavras e as coisas para nos apresentar o conceito de referenciação que prioriza um questionamento dos processos de discretização do discurso.

Nesse sentido, ao tocarmos nessa questão da referência, constatamos que reside aí um problema antigo que suscita investigações e reflexões de filósofos e estudiosos da linguagem. Existe uma tensão constante em relação à referência enquanto representação do mundo. Conforme Marcuschi (2004), talvez “a própria expressão “*referir o mundo*” careça de um

contorno mais preciso ou simplesmente careça de conteúdo empírico” (MARCUSCHI, 2004, p. 263).

Nesse sentido, a metáfora do espelho (MARCUSCHI, 2004), relação de uma língua pronta que espelha e representa o mundo, cede espaço ao processo de referenciação que consiste em um processo socioideológico, motivado por valorações. O referido autor complementa:

Temos aqui uma visão de língua orientada muito mais para os modos de enunciação do que para a referência do mundo. Isto significa que não admitimos (cf. Mondada, 1994:63) uma noção realista e cartográfica da linguagem como mapeadora da realidade, ou seja, um espelhamento direto. Não se verifica uma determinação externa da língua e sim uma noção de língua como “atividade intersubjetiva na e pela qual é constituído um modelo público de mundo” (MARCUSCHI, 2000, p. 62).

Assim, entendemos que a referenciação é fabricada e operada por sujeitos que constroem e atualizam objetos de discursos, a partir de relações interacionais e intersubjetivas, assim “interpretamos e construímos nossos mundos na interação com o entorno físico, social e cultural” (KOCH, 2003, p. 34), resumindo,

a referenciação constitui, portanto, uma atividade discursiva. O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, realizando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido (KOCH, 2003, p. 35).

Nessa senda, os objetos de discurso não preexistem, tampouco são dados, eles são versões públicas do mundo constituídos pelos sujeitos, através de práticas discursivas, e se constituem a partir dos contextos objetivos-sociais e subjetivos, bem como “são marcados por uma instabilidade constitutiva” (DUBOIS; MONDADA, 2003, p. 17), à guisa de sumarização:

Os objetos de discurso são, pois, entidades constituídas nas e pelas formulações discursivas dos participantes: é no e pelo discurso que são postos, delimitados, desenvolvidos e transformados objetos de discurso que não preexistem a ele e que não têm uma estrutura fixa, mas que, ao contrário, emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva (KOCH, 2003, p. 34).

Dessa forma, os grupos assumem posturas criativas e sociais, ao (re)construir, interacionalmente, os objetos de discurso em sua intersubjetividade, no ato de delinear o/um mundo nos diversos espaços sociais, por conta disso, interessa-nos saber como e, ainda se, a noção de gênero é tematizada, ou melhor, referenciada na sala de aula, no sentido de (re)dimensionar as identidades de quem participa das práticas linguísticas nesse espaço social.

Dubois e Mondada (2003) afirmam que as práticas linguísticas

não são imputáveis a um sujeito cognitivo abstrato, racional, intencional e ideal, solitário face ao mundo, mas a uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo (MONDADA e DUBOIS, 2003, p. 20).

Diante disso, não se pode afirmar que não exista uma relação entre as palavras e as coisas do mundo, pode-se afirmar que não existe uma cartografia perfeita entre as palavras e as coisas (DUBOIS; MONDADA, 2003). Foucault (2000) afirma que

a profunda interdependência da linguagem e do mundo se acha desfeita. O primado da escrita está suspenso. Desaparece então essa camada uniforme onde se entrecruzavam indefinidamente o *visto* e o *lido*, o visível e o enunciável. As coisas e as palavras vão separar-se. O olho será destinado a ver e somente a ver; o ouvido somente a ouvir. O discurso terá realmente por tarefa dizer o que é, mas não será nada mais que o que ele diz (FOUCAULT, 2000, p. 59).

Nesse sentido, a referência vai muito além dessas questões, em nosso (per)curso de pesquisa, percebemos que o léxico *gênero* (Cf. Seção 4.1.1, Capítulo 4) não guarda uma discretização ou estabilização prontas, espelhadas entre língua(gem) e mundo, pelo contrário, a depender do ponto de vista dos interlocutores, serão construídos de variadas formas, o cuidado a ser tomado é com relação a sempre se pensar o léxico atrelado à cognição social “não estamos confinados a falar apenas daquilo que nos chega ao sentido, mas podemos falar também daquilo que nossa capacidade cognitiva de gerar” (MARCUSCHI, 2004, p. 272)

Ainda segundo Marcuschi (2004), “o problema da significação não é resolver se às palavras corresponde algo no mundo externo e sim o que fazemos do ponto de vista semântico quando usamos as palavras para dizer algo” (MARCUSCHI, 2004, p. 263). Entendemos que o processo de referenciação é precípua na e pela interação, porque, dentro desse enquadre interacional, os falantes vão se complementando semanticamente no decorrer do ato comunicativo, nas palavras do autor, “o significado não é uma *entidade*” e sim uma “*relação*” e não propriamente uma relação entre um item lexical e um objeto do mundo e sim uma relação entre uma *expressão linguística* e algo *não-linguístico*” (MARCUSCHI, 2004, p. 263, grifos do autor).

Finalizamos a nossa abordagem teórica, com este capítulo, e salientamos que o nosso estudo suscitou que atualizássemos conceitos dentro de enquadres discursivos para lidarmos com as questões de identidade(s) de gênero que atravessam o espaço da sala de aula na contemporaneidade.

Isso posto, anunciamos o próximo capítulo em que explicitamos todos os nossos movimentos e escolhas realizadas no que tange ao caminhar metodológico na construção de um *corpus* multiforme de pesquisa, em um enquadre de pesquisa qualitativa aliada a uma perspectiva etnográfica.

CAPÍTULO 3: O CAMINHAR METODOLÓGICO

Enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrincavelmente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática (MINAYO, 2001, p. 16).

O capítulo metodológico é mais um lugar em que emergem marcas identitárias de um(a) pesquisador(a). Aqui, neste espaço, deixamos claras nossas apostas e investidas frente ao nosso objeto de estudo a partir do qual nos propusemos a acessar e mapear auto e alter representações sociais de identidade(s) de gênero referenciadas via trabalho com os instrumentos de pesquisa, a fim de refletir acerca do modo como os sujeitos da pesquisa referenciam questões relativas à identidade de gênero. O que nos incita a refletir acerca de (des)naturalizações de tais representações na e para a construção de identidades de gênero. Escolhemos, pois:

- i) pressupostos da LA como grande enquadre teórico para tematizar as noções caras à pesquisa (Cf. Capítulo 1);
- ii) pressupostos da ADF para a análise discursiva dos índices linguísticos no/do *corpus* (Cf. Capítulo 2)
e
- iii) uma perspectiva da pesquisa qualitativa associada a uma abordagem etnográfica para gerar e coletar dados, com vistas à construção de um corpus multiforme, o que passamos a discutir.

Conforme, Minayo (2001),

[...] metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas. Dizia Lênin (1965) que "o método é a alma da teoria" (p. 148), distinguindo a forma exterior com que muitas vezes é abordado tal tema (como técnicas e instrumentos) do sentido generoso de pensar a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência (MINAYO, 2001. p. 16).

Nesse direcionamento, entendemos que a metodologia e a teoria caminham no mesmo compasso e devem ser selecionadas pelo pesquisador, com vistas à busca por clareza e coerência para o tratamento do objeto. Não podemos nos esquecer de nossos *insights* - “o sopro divino do potencial criativo do investigador” (MINAYO, 2001) - que integram o processo investigativo.

Desta forma, desenhamos o capítulo metodológico. Na primeira parte, em (per)curso investigativo, enquadrámos o lugar da pesquisa qualitativa como ferramenta essencial para o estudo das relações sociais nas diversas esferas da vida (FLICK, 2004). Aliando à pesquisa qualitativa, trazemos a abordagem etnográfica com seu olhar de/para dentro das esferas da vida social. Em seguida, dedicamos as seções seguintes para caracterizar o nosso *locus* e sujeitos de pesquisa, perspectivando direcionamentos da LA e da etnografia, bem como discussões relativas às diretrizes da amostragem e do estar em campo.

Na segunda parte, foi o momento de registrarmos o lugar de cada instrumento no processo de e para a geração e a coleta dos dados na/para a construção de um *corpus* multiforme. Encerramos o capítulo com uma tematização sintética acerca da triangulação e da análise qualitativa dos dados, assim como um delinear de nossas apostas de triangulação dos instrumentos agenciados na investigação.

3.1 A pesquisa qualitativa: estudo das relações sociais nas esferas da vida

As escolhas teóricas e metodológicas são imprescindíveis para balizar não apenas o texto e demarcá-lo no interior de um dado discurso acadêmico de um campo de saber, mas também para conhecer e reconhecer o objeto de pesquisa, de modo a atentarmos-nos às suas diferentes facetas e desdobramentos, quando do processo de geração e interpretação dos dados.

Conforme Minayo (2012 p. 622), “fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente”. Coelho (2011) também explica que

reflexões metodológicas são ferramentas para se pesquisar. São elas que operacionalizam o trabalho com, sobre e a partir do objeto de estudo. Munindo-nos delas, vamos processualmente retrabalhando o objeto. Cada decisão tomada deixa marcas no objeto, de modo a conferir-lhe forma e identidade (COELHO, 2011, p. 68).

Em nossas reflexões metodológicas, apostamos que a pesquisa qualitativa, por meio dos seus métodos e técnicas de coleta e análise dos dados, revelar-nos-ia o lado empírico do nosso objeto, por proporcionar incursões e explorações a diversas esferas da vida no campo de estudo das ciências sociais, inclusive em nossa área de investigação, a Educação.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 139) apontam como características de uma pesquisa qualitativa:

- i) ser uma pesquisa eminentemente exploratória;
- ii) não exigir hipóteses prévias nem categorias rígidas de análise;
- iii) permitir ao pesquisador rever e tomar decisões ao longo do estudo;

- iv) operar com uma teorização calcada nos dados sem categorias pré-estabelecidas;
- v) preocupar-se com a realidade social, o particular.

A pesquisa qualitativa propõe um refinamento metodológico que se traduz em uma possibilidade sensível de se tratar, empiricamente, questões que são tateantes e instáveis no contexto social, conforme Denzin e Lincoln (2006), a modernidade recente procura vincular os escritos científicos “às necessidades de uma sociedade democrática livre” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 32).

Conforme Minayo (2001),

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 22).

Como o campo conceitual da pesquisa qualitativa é bastante amplo, encontramos em Flick (2004) indícios de aspectos essenciais da pesquisa qualitativa que

consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2004, p. 20).

Acerca disso, Minayo (2011) acrescenta:

o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados. À trilogia acrescento sempre que a qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora (MINAYO, 2011, p. 622).

Por conta dessa peculiaridade, a escolha do nosso objeto de estudo antecedeu à escolha do nosso método (FLICK, 2004), nesse esteio, qualquer abordagem ou análise qualitativa se baseia em:

Conhecer os termos estruturantes das pesquisas qualitativas. Sua matéria prima é composta por um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação. E o movimento que informa qualquer abordagem ou análise se baseia em três verbos: compreender, interpretar e dialetizar (MINAYO, 2011, p. 622).

Nesse sentido, para conseguirmos compreender, interpretar, e assim, dialetizar indícios que nos interessavam, direcionamos o nosso olhar para a escola que se apresenta como um espaço social em que não existe um significado/verdade únicos (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 2013), e, nesse viés, a pesquisa qualitativa permite que as (des)(re)construções de significados operados pelos participantes em interações, nesse espaço social, sejam reveladas.

Isso porque, em uma abordagem qualitativa, o pesquisador coloca interrogações que vão sendo discutidas e rediscutidas durante o percurso da investigação. Com vistas a essa perspectiva social, optamos por um *corpus* multiforme. Assunção (2016), ancorado em Flick (2002), assume que

a pesquisa qualitativa se abstém de conceitos bem definidos que possam ser testados. Os conceitos são desenvolvidos e refinados no processo da pesquisa, visando sempre a perspectiva social e não a noção estática de pesquisa em laboratório sem interferência das nuances sociais (ASSUNÇÃO, 2016, p. 18).

Bauer e AArts (2002) enquadram o *corpus* como “uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade, e com a qual ele irá trabalhar” (BAUER e AARTS, 2002, p. 44). Sendo o *corpus* um recorte arbitrário de elementos, instável e provisório (ORLANDI, 1998) a constituição desse se justifica mediante as escolhas do pesquisador que estão parametrizadas no que Coelho (2011) afirma:

um dos desafios que a pesquisa de campo nos oferece é o de agir experimentalmente diante do imprevisto, o que, geralmente, repercute no agenciamento de instrumentos da pesquisa, tendo em vista a natureza dos dados que se quer coletar (COELHO, 2011, p. 77).

Nesse contexto, selecionamos, preliminarmente, três instrumentos de pesquisa, quais sejam: questionário discursivo para aluno(a)s e professore(a)s, diário de campo e transcrição da oficina. Tais instrumentos propiciaram um posicionamento de um pesquisador que abandona o papel de observador distante para uma posição propícia a lançar olhares diferentes para maneiras de representar a si mesmo(a) e ao outro. Esse movimento acaba por fazer emergir teorias ajustadas aos problemas locais e situações particulares, como auto e alter representações de identidade(s) de gênero.

3.2 Da perspectiva etnográfica: o olhar de/para dentro numa perspectiva discursiva

Erickson (1973) afirma que a etnografia é mais um processo investigativo consciente por parte do pesquisador, que busca parametrizar sua investigação mediante questionamentos implícitos ou explícitos, bem como a partir de seu conhecimento teórico. A ida a campo pode apresentar novas perspectivas e o(a) pesquisador(a) deve ter perspicácia, inteligência e imaginação para perceber novos direcionamentos para que seu trabalho seja sempre mais significativo, ou seja,

a etnografia é a escrita do visível. A descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo (MATTOS, 2011, p. 54).

O nosso olhar discursivo para o objeto de estudo demandou que fizéssemos escolhas metodológicas que se caracterizassem “por uma abertura para com seus objetos” (FLICK, 2004, p. 21). Conforme Flick (2004), ancorado em Atkinson e Hammersley (1998), a pesquisa etnográfica apresenta os seguintes aspectos:

- i) Forte ênfase em explorar a natureza de um fenômeno social particular, em vez de partir para o teste de hipóteses a seu respeito;
- ii) Tendência a trabalhar primeiramente com dados “não-estruturados”, ou seja, que não tenham sido codificados no momento da coleta de dados em termos de um conjunto fechado de categorias analíticas;
- iii) Investigação detalhada de um pequeno número de casos, talvez de apenas um caso;
- iv) Análise de dados que envolva interpretação explícita dos significados e das funções das ações humanas, cujo produto assume principalmente a forma de descrições e explicações verbais, com a quantificação e a análise estatística desempenhando, quando muito, um papel secundário.

A abordagem etnográfica pressupõe “a possibilidade de um duplo movimento: de irmos até os agentes sociais, e de trazermos esses agentes em sua totalidade até nós, por meio da descrição etnográfica, ou nos dizeres de “estar lá e estar aqui”” (GEERTZ 2005, p. 188 *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 170). Nesse sentido, André (1997) discute que a

contribuição da etnografia para a pesquisa das situações escolares decorre da atitude aberta e flexível que deve manter o pesquisador durante a coleta e a análise dos dados, o que lhe permite detectar ângulos novos do problema estudado. Essa perspectiva trouxe às pesquisas que focalizam a escola um enriquecimento muito grande tanto do ponto de vista metodológico, pela possibilidade de ajustes durante o processo, quanto do ponto de vista teórico, pela identificação de elementos não previstos no planejamento inicial da pesquisa, mas essenciais para a análise e a compreensão da prática pedagógica (ANDRÉ, 1997, p. 48-49).

Nessa medida, buscamos inspirações de aspectos para uma abordagem etnográfica, ou seja, subsídios que nos auxiliassem em nosso empreendimento, já que a “etnografia como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas, em particular para os estudos que se interessam pelas desigualdades sociais, processos de exclusão e situações sócio interacionais” (MATTOS, 2011, p. 50).

Assim, a etnografia, como abordagem metodológica, permite contemplar e apreender, através estratégias indutivas e instrumentos de pesquisa específicos, aspectos da matéria discursiva que fundamentam a interação verbal, permitindo aos sujeitos (re)produzirem sentidos e imagens de si e do outro, a partir das relações interpessoais, enquadradas num momento histórico e social de uma dada cultura escolar local.

Nesse limiar, Mattos (2011) afirma que a etnografia “preocupa-se com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas” (MATTOS, 2011, p. 50).

Coadunando, Cançado (1994) afirma que “o princípio holístico examina a sala de aula como um todo: todos os aspectos têm relevância para a análise da interação: tanto os aspectos sociais, como os pessoais, os físicos etc” (CANÇADO, 1994, p. 56). Apesar de não ser uma tarefa simples, pois visa documentar, monitorar e encontrar o significado dos padrões mais previsíveis (ou não) de percepções e comportamentos manifestos da e na rotina diária da sala de aula dos sujeitos estudados, em outras palavras “um evento deve ser analisado em conexão com seus arredores” (WIELEWICKI, 2001, p. 28).

Conforme já indicamos, nosso campo de pesquisa é a escola. Entendemos que investigar, compreender e apreender essa dinâmica interativa da sala de aula e da cultura da(na) escola é desafiante, portanto a pesquisa qualitativa dentro de uma abordagem etnográfica se apresenta como um caminho viável para uma pesquisa que busca empreender auto e alter representações sociais de identidade de gênero indicadas nos dizeres dos sujeitos de pesquisa.

3.2.1 Caracterizando o campo de pesquisa

“O acesso ao campo em estudo é uma questão mais crucial na pesquisa qualitativa do que na quantitativa” (FLICK, 2004, p. 69). Essa afirmação de Flick é basilar para sustentar a nossa escolha do *locus* de pesquisa – uma sala de aula do Ensino Médio de uma escola pública de uma cidade do interior baiano.

Essa escolha foi parametrizada na vivência/experiência da pesquisadora, enquanto professora desse espaço, em que o despertar para questões identitárias já pairava em suas inquietações. No entanto, essa escolha também demandou várias destabilizações com relação ao tornar estranho o que era familiar.

Elegemos a pesquisa qualitativa por priorizar a interpretação do evento, o que permitiu considerar também as percepções subjetivas da pesquisadora, que, de certa forma, são marcas identitárias, por ser também professora do campo de investigação.

O primeiro desafio apresentado pela adoção da pesquisa qualitativa aliada à abordagem etnográfica foi tornar estranho o que nos era bastante familiar, afinal são 22 anos de convivência nesse espaço. Desobvializar questões que estavam sedimentadas foi desafiante, entretanto, fascinante para o fazer da pesquisadora nos movimentos de questionar, confirmar, refutar

premissas agendadas inicialmente, bem como lidar de forma criativa sobre e com os dados. Isso porque

ao nos depararmos com uma realidade com a qual estamos familiarizados, no caso o universo escolar, algumas questões parecem ser minimizadas em termos de interpretação; todavia, não nos enganemos, pois nem tudo que nos é familiar é realmente conhecido. Se por um lado a etnografia busca trazer esses agentes “reais” para o nosso campo de pesquisa, proporcionando uma aproximação entre pesquisador e pesquisado, entre o pesquisador e o cotidiano daqueles que ele observa e investiga, por outro, a etnografia deve ser pensada como processo de estranhamento da realidade, de desnaturalização desta (OLIVEIRA, 2013, p. 171).

Após a entrada em campo, a pesquisa começou a “falar”, a mostrar caminhos e a “tomar corpo”. Entendemos que uma pesquisa qualitativa com uma abordagem etnográfica, conforme Hornberger (1994), “procura descrever o conjunto de entendimentos e de conhecimento específico compartilhado entre participantes que guia seu comportamento naquele contexto específico, ou seja, a cultura daquele grupo” (WIELEWICKI, 2001, p. 27-28).

Conforme já assinalamos, procuramos escolher uma sala de aula, por entendermos que essa é o local genuíno da interação didática e mais um espaço precípuo para (re)construções de identidade(s). Modl (2015) ensina-nos que “identidades são, assim, mediadas por comportamentos verbais e/ou não verbais que sofrem influências culturais” (MODL, 2015, p. 121) e acrescenta:

A sala de aula tradicional é um contexto de interação institucionalizado em que indivíduos reconhecidos como professor e alunos constroem suas identidades relacionais face a face, no dia a dia escolar, a partir de direitos e deveres interacionais (MODL, 2015, p. 121).

O espaço físico da sala de aula é o nosso *locus* de observação de auto e alter representações sociais materializadas e(m) comportamentos discursivos verbais ou não verbais dos sujeitos, por meio da interação.

Nessa perspectiva, elaboramos o mapa da sala com a teia de pares interacionais Aluno(a)-aluno(a), aluno(a)-professor(a) de relações interacionais por nós observadas no decorrer de nossa permanência em sala. Na elaboração dos movimentos interacionais, utilizamos o recurso semiótico cor de fonte foi para diferir as microinterações ocorridas em sala de aula, assim como um possível direcionamento de categorizações para análises no decorrer da pesquisa.

Vejamos:

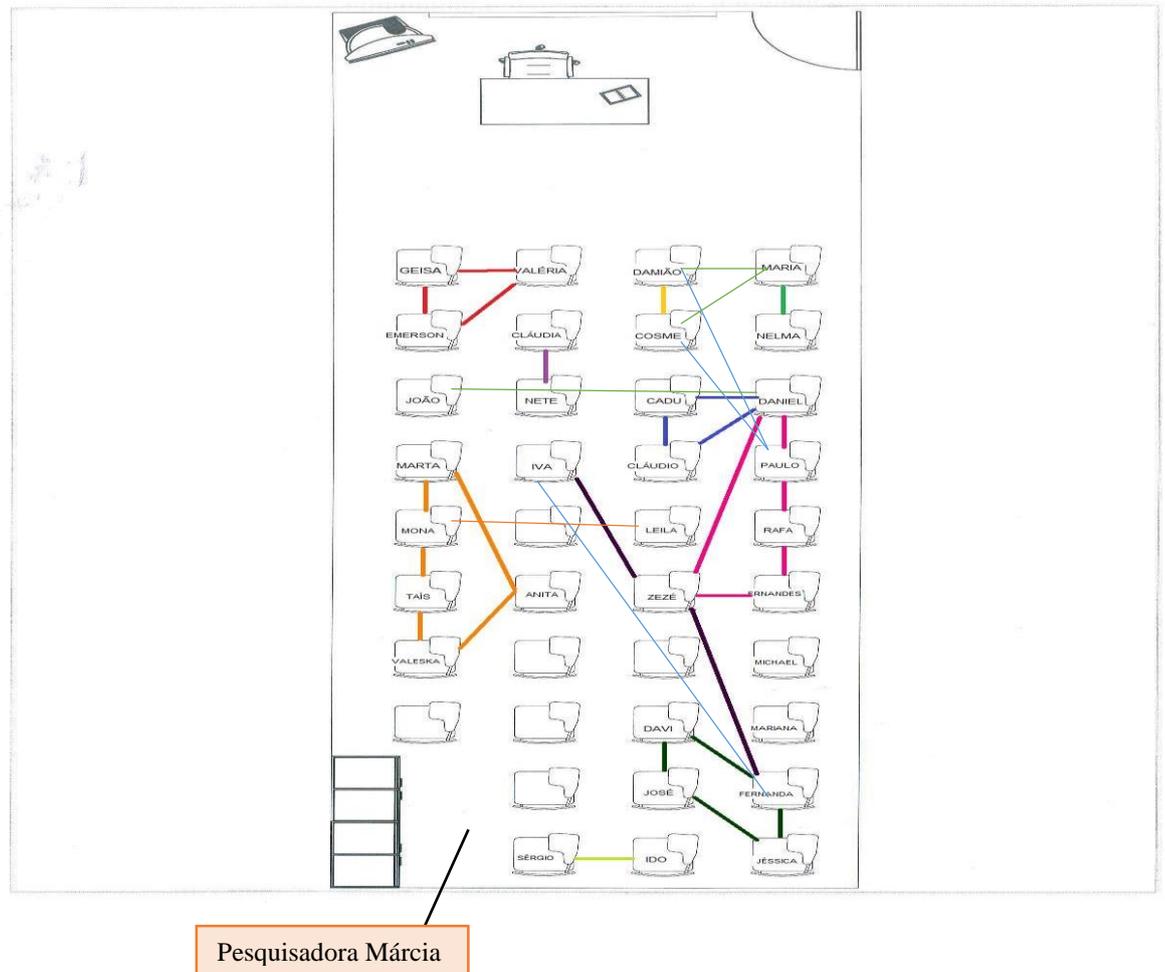


Figura 1: Mapa da sala elaborado pela autora
Fonte: Dados da pesquisa

* O recurso semiótico cor de fonte foi utilizado para diferir as microinterações ocorridas na sala de aula.

A construção desse mapa de sala se deu no decorrer das duas primeiras semanas de observação em campo. As interações, marcadas com o recurso semiótico cor de fonte, tratam, na verdade, das microinterações entre os sujeitos aluno(a)s, tanto na interação didática com o professor(a), quanto nos intervalos entre as aulas. Conforme, já explicitamos, a sala possui um espaço amplo, abrigando, assim, uma quantidade de carteiras superior ao número de aluno(a)s, o que possibilita aos meninos e meninas escolherem onde sentar, a partir de suas relações intersubjetivas, isso explica o pular de cadeiras e a sequência de cadeiras vazias.

3.2.2 Sobre os sujeitos de pesquisa

O *locus* de pesquisa em que agimos é o mesmo pensado no projeto inicial, a saber, uma escola pública da rede estadual do interior da Bahia.

Feitas as escolhas, recortes e reenquadres, no que concerne ao objeto de estudo, ao enquadre teórico e metodológico e às categorias de análise; chegamos a um grupo de sujeitos (professores e alunos) que (con)vivem no espaço de uma sala de aula.

Na escola, há três turmas de 1ª série. A princípio, pretendíamos visitar todas as três turmas para decidirmos qual o grupo faria parte de nosso estudo; entretanto, cumpre aqui explicitarmos que, dentro de nossas variáveis qualitativas, buscávamos uma turma mais homogênea com relação à faixa etária, as turmas 'B' e 'C' não atendiam a essa variável, o que nos levou a optar pela turma 'A'.

O primeiro contato com a turma 'A' aconteceu no segundo dia da pesquisadora em campo. No primeiro momento, não houve uma apresentação formal entre pesquisadora e sujeitos, isso porque a pesquisadora já entrara na sala para uma observação prévia da turma, já sendo reconhecida no momento de entrada em campo por todo o grupo.

A turma é formada por trinta e dois alunos, sendo dezesseis meninas e dezesseis meninos, com faixa etária entre 14 e 15 anos (exceto quatro alunos que apresentam idades entre 18 e 22 anos), todos oriundos da zona periférica próxima à escola.

Juntamente com o(a)s aluno(a)s, os professor(a)s da turma também são sujeitos da pesquisa, todos são professores efetivos e que estão atuando na escola por mais de dez anos. Isso porque o nosso *zoom* está direcionado a todos que ali convivem, bem como, em um primeiro momento, ao evento-aula (MATENCIO, 1999), que, ali, se realiza no dia a dia.

Dessa forma, entendemos que a (re)construção de identidade(s) de gênero se dá de forma colaborativa e interacional, sendo no enquadre assimétrico do evento-aula que “atualizam-se conhecimentos do objeto do discurso e dos lugares e das funções a assumir, ou seja, o evento tem por base conhecimentos relativos aos modos de referência aos objetos do discurso e às identidades sociais” (MATENCIO, 1999, p. 63).

Cumpre, aqui, registrar que, no início da pesquisa, pensamos em gravar o áudio das aulas para, posteriormente, transcrevê-las. Fizemos a gravação em um dia do estar em campo, entretanto, o áudio ficou atravessado por diversos barulhos externos, o que impossibilitou uma transcrição fiel do evento-aula. Isso porque o colégio está localizado no centro da cidade, numa rua bastante movimentada e ruidosa, somado ao fato de a sala de aula ser, particularmente, grande, o que dificultou muito a captação global do áudio.

A tabela abaixo é resultado de uma categorização inicial feita pela pesquisadora acerca do perfil interacional de cada sujeito de pesquisa, a partir da convivência e observação de comportamentos em aulas de todas as disciplinas escolares, com o intuito de criar familiaridade, bem como tentar captar, através da observação de ações de linguagem de aluno(a)s e

professore(a)s, representações sociais guiadas por estereótipos na e pela interação no dia a dia da cultura da escola. Optamos pela utilização do recurso semiótico cor de fonte na tabela, para relacionarmos os perfis traçados às interações marcadas no mapa de sala.

Quadro 2: Perfil intuitivo dos sujeitos de pesquisa via alter avaliação da pesquisadora – Meninas

PSEUDÔNIMO	IDADE/ GÊNERO	PERFIL
Maria	14 anos Feminino	Aluna padrão, senta-se na frente, moderadamente calada, extremamente simpática e prestativa, mantém relações interacionais com os colegas que a cercam.
Cláudia	15 anos Feminino	Aluna modelo, segundo os padrões da escola, muito calada, interage pouco com os colegas, faz todas as tarefas. Pouca interação com os professores.
Anita	18 anos Feminino	Extrovertida e, devido à idade (18 anos), demonstra maior maturidade se comparada às colegas. Interage com um grupo de meninas de forma constante.
Nete	22 anos Feminino	Extremamente calada, isolada do grupo. O seu resultado acadêmico evidencia sinais de dificuldade de aprendizagem. Só interage com uma colega em sala.
Jéssica	14 anos Feminino	Conversa pouco, senta-se no fundo da sala e mantém uma relação próxima com Fernanda, José e Davi.
Leila	15 anos Feminino	Não possui um lugar fixo na sala. A cada dia está em um canto da sala, circula entre todos; não percebi relações muito estáveis entre ela e os colegas.
Marta	15 anos Feminino	Conversa muito e os professores sempre a repreendem por atrapalhar o andamento da aula. Apresenta um comportamento bem ativo e os colegas vivem dizendo que ela é “estovada”, principalmente, nas aulas de esporte.
Taís	15 anos Feminino	Destaca-se pela sua beleza [muito admirada pelos meninos] e simpatia; apesar de sentar-se em grupo com as colegas, conversa moderadamente com o mesmo grupo de meninas.
Geisa	14 anos Feminino	Senta-se no primeiro lugar da fila, conversa muito com dois colegas; entretanto, por executar todas as tarefas e ser simpática, os professores quase não se incomodam com sua conversa. Parece ser namoradeira, pois vive falando de meninos com Valéria.
PSEUDÔNIMO	IDADE/ GÊNERO	PERFIL
Valeska	14 anos Feminino	Conversa muito, toca violão e canta. Senta-se próximo e conversa sempre em grupo com Anita, Marta, Mona e Taís.
Valéria	15 anos Feminino	Senta-se na frente, conversa moderadamente. É a melhor amiga de Geisa.
Mariana	15 anos Feminino	É uma menina tranquila, não possui uma turma específica, ela sempre muda de lugar na sala e interage pouco com colegas e professores.

Iva	14 anos Feminino	Senta-se na frente por conta de problemas de visão, mas possui uma estreita ligação com Jéssica e Fernanda que sentam no fundo da sala. Todo intervalo, ela vem para o fundo para conversar com as meninas.
Nelma	14 anos Feminino	É uma espécie de secretária dos professores. Sempre que o professor diz que a atividade será no livro, ela rapidamente se levanta e vai pegar os livros para distribuir para os colegas, bem como os recolhe no final da aula. Senta-se na frente, interage com Maria e dois colegas que sentam em seu entorno.
Mona	15 anos Feminino	Apesar de fazer parte do grupo de meninas [Taís, Anita, Valeska, Marta] conversa de forma moderada.
Fernanda	15 anos Feminino	Uma garota tímida, bonita, simpática e prestativa. Senta-se no fundo, interage com Jéssica e Iva, também com os meninos, especialmente, com Davi e José.

Quadro 3: Perfil intuitivo dos sujeitos de pesquisa via alter avaliação da pesquisadora – Meninos

PSUDÔNIMO	IDADE/ GÊNERO	PERFIL
Paulo	15 anos Masculino	Entrou na sala no período em que eu estava <i>in loco</i> . É um menino bonito e extremamente simpático. Interage com todos os colegas, e faz todas as atividades solicitadas pelos professores. Segundo ele, “converso, mas só tiro nota boa”!
Ernandes	15 anos Masculino	Interage com os colegas [meninos], passa uma imagem de comportado, porém com a convivência, percebi que ele esconde o seu lado brincalhão [adora jogar bolinhas de papel escondido]
Michael	21 anos Masculino	É mais velho que os colegas. Interage de forma moderada e tenta cumprir as atividades. Demonstrou bastante curiosidade sobre meu trabalho, visto que diariamente fazia uma pergunta ou comentário sobre a minha presença em sala.
Rafa	15 anos Masculino	Tranquilo e se senta sempre no mesmo lugar. Quase não interage e demonstra dificuldade de aprendizagem.
Cadu	15 anos Masculino	Interage mais com os meninos. Não possui também um lugar fixo, circula muito pela sala.
PSEUDÔNIMO	IDADE/ GÊNERO	PERFIL
Daniel	15 anos Masculino	Interage pouco, é músico e os colegas fazem brincadeiras e piadas com ele, entretanto ele leva tudo numa boa. Tranquilidade o representa.
Emerson	15 anos Masculino	Senta-se na frente. Adora auxiliar os professores e vive liderando listas, enquetes na sala. Sua interação é direcionada a três colegas que sentam em seu entorno.
José	15 anos Masculino	É o menor da sala [só em tamanho como dizem os professores] visto ser hiperativo. De dez reclamações, sete são direcionadas a ele. Mantém interação com quase todos os colegas.
Cosme	15 anos Masculino	Extremamente calado, interessado nas atividades em sala; quando incitado demonstra um raciocínio bastante lógico, suas interações são com os meninos que sentam perto.

Jonas	15 anos Masculino	Menino agradável, educado e de um bom humor invejável. Demonstra dificuldades de aprendizagem, pois sempre se frustra quando recebe as avaliações. Ele diz não entender porque suas notas são baixas, já que estuda muito em casa.
João	15 anos Masculino	Apesar de não se sentar perto dos meninos que mais conversam, interage e brinca muito, o que acaba incomodando os professores que o reclamam bastante.
Damião	14 anos Masculino	Os professores sempre o utilizam como parâmetro de bom comportamento e boas notas; entretanto é muito introspectivo.
Sérgio	15 anos Masculino	Senta-se no fundo, trata todos os professores de tia ou tio, vive com um fone no ouvido e dorme muito no fundo da sala, por conta disso interage pouco. Demonstra uma antipatia pela professora de Desenho Geométrico (várias vezes, ele me falou que não ia com a cara da professora e não sabia o porquê). Interessa-se muito por tecnologia e me disse que sabe consertar computadores.
Ido	19 anos Masculino	Calado, é mais velho que os colegas [repetente]. Chega atrasado e justifica que perdeu a hora porque dormiu tarde. Ele escreve com o caderno de cabeça para baixo e sempre está atrasado nas atividades. Interage com os colegas que sentam no fundo da sala.
Cláudio	15 anos Masculino	Conversa com os colegas que sentam perto. Circula muito pela sala.
Davi	15 anos Masculino	Menino tranquilo. Mantém interação com meninos e meninas. Vive abraçando e tentando beijar as meninas que sempre se esquivam, porém ele não desiste. Os professores o reclamam muito por seu comportamento.

Conforme já indiciado, esse quadro foi construído no início da pesquisa em campo, na segunda semana de observação. Foi uma escolha proposital fazer quadros separados de perfil entre meninos e meninas - divisão binária, visto que a pesquisa tem como temática questões de identidade(s) de gênero.

Traçar o perfil no início da pesquisa foi essencial, porque a pesquisadora, por ser professora da escola, e dentro do processo de pesquisa com abordagem etnográfica, precisava desobvializar (pre)conceitos, bem como tentar descrever o que captava do perfil de cada aluno(a), sob o ponto de vista das ações de linguagem do(a)s professore(a)s e do(a) aluno(a), a fim de construir imagens representacionais de cada sujeito e da cultura escolar para, posteriormente, revisitar e traçar cotejamentos.

Após esse movimento de separação binária de gênero acerca da construção dos perfis dos sujeitos, tentamos pinçar indícios de representações sociais que os enquadrassem em estereótipos produzidos pela sociedade, e que a escola, em certa medida, busca no exterior e reproduz entre os sujeitos que frequentam esse espaço.

Esse delineamento inicial foi salutar para o embasamento das análises dos dados, pois partimos de caracterizações cotidianas e estereotipadas para tecer desobviasações e pensarmos de que forma representações sociais emergem, naturalmente, a todo instante, e impactam em como professore(a)s e aluno(a)s representam a si mesmo(a)s e ao outro, inclusive em relação às questões de gênero, assim como perspectivar novos ângulos de análise do objeto de estudo.

3.2.3 Sobre a amostragem dos perfis dos alunos

“As decisões relativas à amostragem visam àquele material que prometa os maiores insights” (FLICK, 2004, p. 79). Assim, durante o período de observação em campo, necessitamos de mobilizar diversos instrumentos para apreender o objeto, bem como responder às diversas demandas do nosso projeto de estudo. Nesse viés, conforme Flick (2004) “decisões quanto à escolha e à reunião de material empírico [...] são tomadas no processo de coleta e interpretação dos dados.” (FLICK, 2004, p. 79). Isso porque

a amostragem teórica é o processo de coleta de dados para a geração de teoria por meio da qual o analista coleta, codifica e analisa conjuntamente seus dados, decidindo quais dados coletar a seguir e onde encontrá-los, a fim de desenvolver sua teoria quando esta surgir. Esse processo de coleta de dados é controlado pela teoria em formação (GLASER; STRAUS, 1967 *apud* FLICK, 2004, p. 79).

Dentro desse processo de amostragem, na seção 3.2.2, nos quadros 2 e 3, há uma explicitação mais ampla acerca do perfil e padrões interacionais dos sujeitos de pesquisa, que foram definidos em etapas iniciais do processo de investigação. Para essa categorização inicial, fizemos um trabalho contínuo de observação e escuta para delinear os perfis dos sujeitos. Essa ação foi essencial para definirmos uma nova ação metodológica.

Para tanto, começamos a pensar nos sujeitos de pesquisa no âmbito discursivo e suas nuances representacionais nas e pelas ações de linguagem. Nesse direcionamento, categorizamos esses sujeitos discursivos a partir de uma tipologia pautada no conceito de estereotipia, aqui, entendido como formações imaginárias que são criadas e mantidas dentro de uma determinada cultura. Conforme Sena e Lima (2012),

Os estereótipos, então, seriam essas imagens em nossas cabeças que são fixas e imutáveis, e as mesmas o tempo todo. Elas são baseadas não em uma ciência objetiva, mas em imagens feitas pelo eu. As experiências e perspectivas das pessoas pintam a paisagem de suas crenças e essas imagens navegam pelo seu mundo social. Nesse caso, estereótipos seriam as crenças e opiniões sobre características, atributos e comportamentos de membros de vários grupos (SENA; LIMA, 2012, p. 422).

Os estudos sobre estereotipia apresentam uma tipologia, dentre elas, destacamos a de gênero, que foi por nós tomada para direcionar as nossas ações. Aliada a essa noção acerca de

estereótipos, trazemos, também o olhar conceitual da AD de linha francesa que concebe: “Estereótipo e clichê denunciam uma cristalização no nível do pensamento ou no da expressão; portanto, estereótipo designa o que é fixo, estratificado, cristalizado” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 215). Nesse viés,

Torrecillas (2008) entende estereótipos, em *Análise do Discurso*, como sendo uma construção de leitura, visto que ele emerge somente no momento em que um eu recupera, no discurso, elementos espalhados e frequentemente lacunares, para reconstruí-los em função de um modelo cultural preexistente. A imagem do outro vai depender do cálculo interpretativo do eu e de seu conhecimento enciclopédico (SENA; LIMA, 2012, p. 423).

Essa ação de construir uma categorização dos sujeitos só foi possível, porque assumimos a abordagem etnográfica em nosso estudo, o que nos oportunizou estarmos em campo por um determinado tempo, (con)vivendo diariamente com os sujeitos de pesquisa, com vários movimentos de observar, perscrutar e escutar, que merecem ser explicitados por sua relevância em nossa proposição de estudo.

3.2.4 Sobre o estar em campo

A pesquisa qualitativa com uma abordagem etnográfica propiciou o desvelar de uma determinada cultura escolar, durante um período de intensas interações sociais entre a pesquisadora e os sujeitos de pesquisa. Conforme André (1995), fazer esse tipo de pesquisa

significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Nesse sentido, o estar em campo não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no dia a dia da escola, mas deve tentar compreender as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. E como resultado desse (con)viver interacional, o *corpus* de pesquisa foi gerado e coletado de forma sistemática pela pesquisadora.

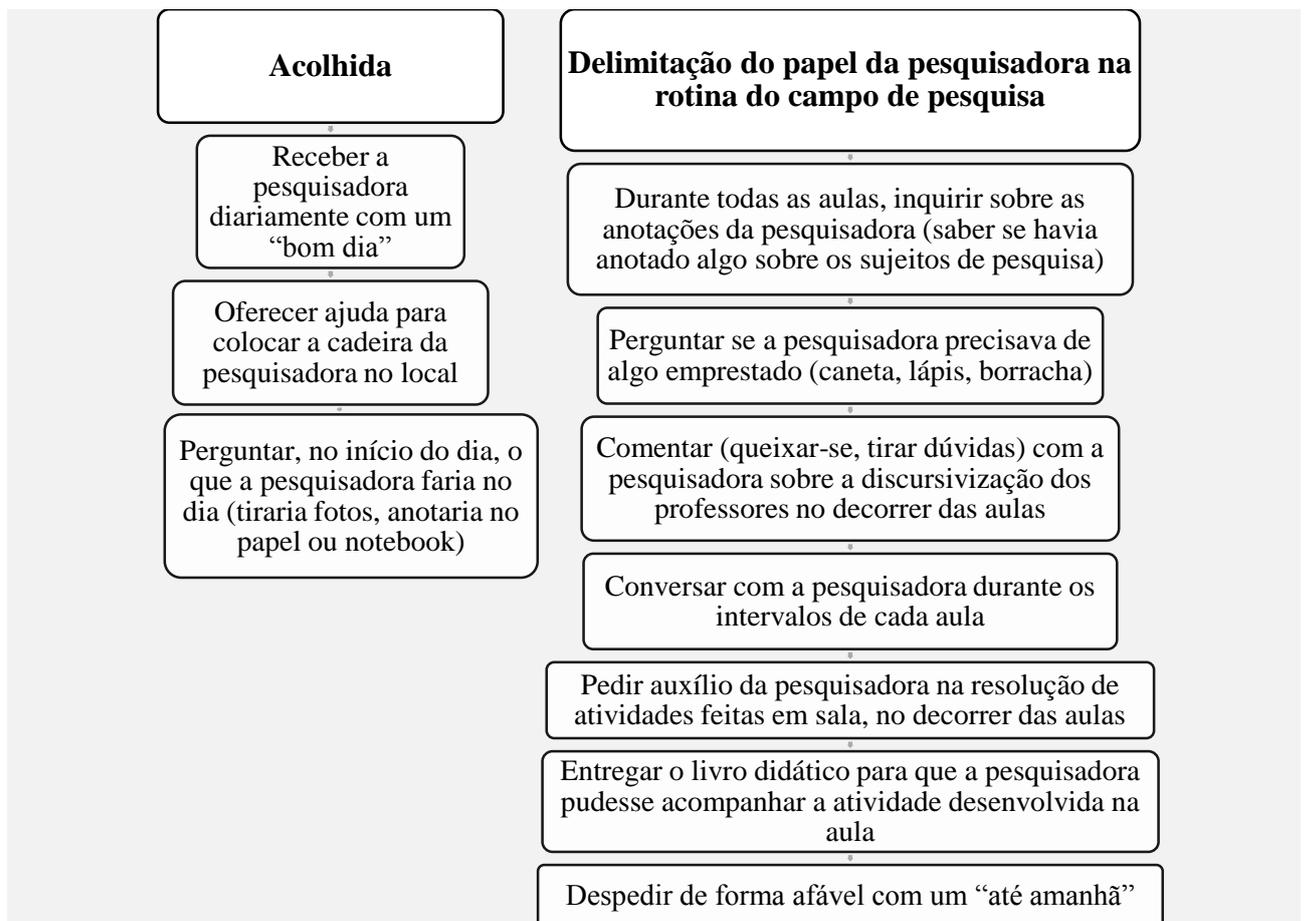
Estar em campo é uma experiência ímpar. Nossa (con)vivência com e entre os sujeitos do grupo aconteceu diariamente por um período de três meses. Foram cinquenta e cinco (55) dias e cento e vinte e cinco (125) aulas observadas (é importante explicitar que, durante o período de observação, houve suspensão de aulas para aplicação de testes e provas, paralisações de funcionários e recesso dos Festejos Juninos).

O currículo da primeira série do Ensino Médio compreende as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa; Língua Inglesa; Matemática; Física; Biologia; Desenho Geométrico; Geografia; História; Filosofia; Química; Educação Física e Artes. Essas disciplinas são distribuídas em cinco aulas diárias, cinco dias por semana.

A natureza da nossa imersão no campo de investigação, partilhando as experiências e vivências da vida dos sujeitos foi, de certa forma, silenciosa. No princípio, a presença da pesquisadora causou um estranhamento movido, principalmente, pela curiosidade entre os sujeitos de pesquisa. A maioria dos sujeitos ficava olhando para trás, tentando captar respostas para suas inquietações, entretanto, após uma semana, a convivência entre pesquisadora e sujeitos começou a fazer parte da rotina da sala.

Abaixo, apresentamos um diagrama que revela as ações discursivas rotineiras do(a)s aluno(a)s em relação à presença da pesquisadora no campo de pesquisa.

Diagrama 1: Ações discursivas rotineiras



Elaborado pela autora.
Fonte: Dados de pesquisa

O diagrama revela as relações intersubjetivas, dentro de um enquadre etnográfico, entre a pesquisadora e os sujeitos de pesquisa, localizadas no campo da ação, o que implica interações e negociações entre os pares aluno(a)/aluno(a); pesquisadora-aluno(a).

O estar em campo, numa abordagem etnográfica, na geração e coleta de dados, é significativa na perspectiva de olhar de perto e de dentro o cotidiano da cultura da escola, bem como revelar como se deram as relações intersubjetivas entre pesquisadora e sujeitos. Daí, conforme Coelho (2011, p. 70), “a força da etnografia como lógica de investigação, que oferece preciosos parâmetros para construções, descrições e explicitações dos *corpora*, para estudos da Linguística Aplicada e Educação e sua expansão no escopo dos estudos linguísticos”.

Fizemos um quadro, explicitando os dados gerados e coletados no dia a dia da escola, no percurso investigativo.

Quadro 4: O estar em campo: dados relativos à investigação.

O ESTAR EM CAMPO – SALA 1ª SÉRIE ‘A’				
Tempo	Periodicidade	Número de aulas observadas	Número de professore(a)s em interação	Número de aluno(a)s/ Frequência
03 meses	Diariamente*	Artes (10) Biologia (10) Desenho (05) Educação Física (10) Filosofia (05) Física (10) Geografia (10) História (10) Língua Inglesa (10) Língua Portuguesa (15) Matemática (15) Química (10) Sociologia (05)	12 professore(a)s	32 aluno(a)s Alunos extremamente frequentes (30) Alunos que faltaram esporadicamente (02)

Fonte: Dados da pesquisa

*Durante a pesquisa em campo, houve alguns imprevistos que suspenderam as atividades, dentre eles, a paralisação dos funcionários terceirizados por falta de pagamento de salário.

Partindo da premissa de que o método etnográfico tem a finalidade de desvendar a realidade através de uma perspectiva cultural (SEGOVIA HERRERA, 1988), elaboramos esse quadro com o intuito de sistematizar os dados relativos à pesquisa que, de certa maneira, revelam traços da cultura escolar do grupo, bem como informar como se deu a dinâmica didática

no cotidiano da escola durante o período em que a pesquisadora esteve em campo para a geração e a coleta de dados para futuros cotejamentos.

3.3 Instrumentos de pesquisa: constituição de um *corpus* multiforme

Toda pesquisa demanda do pesquisador um movimento de construção do *corpus* que é feita mediante a geração e coleta de dados circunscritos em uma aposta na potencialidade de alguns instrumentos. Segundo Minayo (2012),

delinear as estratégias de campo. É preciso ter em mente que os instrumentos operacionais também contêm bases teóricas: são constituídos de sentenças (no caso dos roteiros) ou orientações (no caso da observação de campo) que devem guardar estreita relação com o marco teórico, sendo cada um desses elementos um tipo de conceito operativo pensado na teorização inicial (MINAYO, 2012, p.623).

O pesquisador aposta em determinados instrumentos que devem ser repensados e reenquadrados pelos *insights* e particularidades da pesquisa. Dessa forma, o pesquisador, em campo de pesquisa, precisa fazer movimentos de (re)elaborações, para imprimir, ali, sua identidade de forma reflexiva diante das respostas contidas nos instrumentos de investigação, conforme Coelho (2011, p. 77), o campo de pesquisa é o lugar genuíno para se confirmar que entre o planejado e o executado manifestam-se contingências.

Nesse direcionamento, o enquadre da pesquisa qualitativa propõe que a pesquisadora não seja apenas um sujeito que coleta dados, e sim, ser um sujeito que deve agir frente à sua coleta dados, a partir de gerenciamento, escolhas/ e seleções teórico-metodológicas.

Isso significa reconhecer o caráter interpretativo e analítico da abordagem etnográfica que pressupõe uma construção ativa dos dados, nas palavras de Minayo (2011, p. 624), “o trabalho de campo não é um exercício de contemplação. Tanto na observação como na interlocução com os atores o investigador é um ator ativo, que indaga, que interpreta, e que desenvolve um olhar crítico”.

3.3.1 O questionário discursivo: instrumento de trabalho-filtro

Tendo em vista o caráter multiforme do nosso *corpus*, agenciamos o questionário, por apresentar uma vantagem específica: a possibilidade de coletar informações diversas em um único momento da pesquisa, o que nos facilitou alcançar todos os sujeitos de pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2003), num dado momento.

Há outras vantagens que o questionário oferece e que, também, foram levadas em consideração, não podemos também ignorar as limitações do questionário que nos direcionarão

a outros instrumentos. Delineamos um quadro, ancorado em Marconi e Lakatos (2003, p. 201-202) e Gil (1999, p. 128-129), com as vantagens e as limitações perspectivadas pelos autores, assim como acrescentamos as vantagens e limitações sob o ponto de vista de nossa pesquisa.

Quadro 5: Vantagens e limitações do questionário

Vantagens na perspectiva dos autores	Vantagens em nossa perspectiva	Limitações na perspectiva dos autores	Limitações em nossa perspectiva
1) atinge grande número de pessoas simultaneamente; 2) abrange uma extensa área geográfica; 3) economiza tempo e dinheiro; 4) não exige o treinamento de aplicadores; 5) garante o anonimato dos entrevistados, com isso maior liberdade e segurança nas respostas; 6) permite que as pessoas o respondam no momento em que entenderem mais conveniente; 7) não expõe o entrevistado à influência do pesquisador; 8) obtém respostas mais rápidas e mais precisas; 9) possibilita mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento; 10) obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.	1) a “possibilidade de acesso, em um mesmo espaço de tempo, a posições de inúmeros sujeitos que, mesmo juntos em um dado espaço físico, se posicionam individualmente, o que garante ainda a regularidade de condições relativas ao momento de demanda de posição (contexto de aplicação do questionário), dificilmente alcançável com entrevistas” (Coelho, 2011, p. 92) 2) revelar a natureza da informação que desejamos, já que direcionamos perguntas específicas com o foco em nossa temática de estudo.	1) pequena quantidade de questionários respondidos; 2) perguntas sem respostas; exclui pessoas analfabetas; 3) impossibilita o auxílio quando não é entendida a questão; 4) dificuldade de compreensão pode levar a uma uniformidade aparente; 5) o desconhecimento das circunstâncias em que foi respondido pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas; 6) durante a leitura de todas as questões, antes de respondê-las, uma questão pode influenciar a outra; 7) proporciona resultados críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito.	1) em nosso enquadre, utilizamos perguntas abertas, o que pode ocasionar superficialidade nas respostas.

*Adaptado de Marconi e Lakatos (2003) e Gil (1999).

Nós apostamos, principalmente, em utilizar o questionário como instrumento de trabalho-filtro (COELHO, 2006) em nossa pesquisa. Isso porque o nosso objetivo central - acessar e

mapear auto e alter representações sociais de identidades de gênero no espaço interacional da sala de aula – direcionou-nos à aplicação de questionários abertos com vistas a apreender posições relativas, por exemplo, a identidade(s) de gênero dos sujeitos de pesquisa que, na interação cotidiana, não apareceram por diversos fatores, o que se explica, por exemplo, pelo agenciamento de questões que tematizassem questões que não emergiram no decorrer das observações.

Conforme ensina Coelho (2011), “a produção de questionários escritos e, nessa medida, a escolha por agregar ao *corpus* dados dele provenientes, pauta-se na aposta da força desse instrumento para registro de aspectos dificilmente acessados na observação direta em campo” (COELHO, 2011, p. 92).

Essa tematização do questionário perpassou por um planejamento e uma elaboração das perguntas. Esse movimento requereu da pesquisadora afastamentos e aproximações em relação a valores, preconceitos e preferências. O cuidado perpassou também por questões que não incluíssem quaisquer pistas que pudessem levar/obrigar o sujeito a dizer, bem como acessar a posição genuína dos sujeitos. Assim,

não se trata, contudo, de um fazer/obrigar/levar o outro a dizer, em suas respostas (COELHO, 2005; 2007), o que se espera ler, mas sim, de refletir, a partir de um roteiro de questões calcado em passos metodológicos e hipóteses de trabalho, sobre possíveis vínculos entre linguagem, cultura e sociedade e os comportamentos recorrentes no período de observação (COELHO, 2006, p. 92).

A seguir, para melhor visualização e compreensão, elaboramos os quadros com as questões e os respectivos objetivos delineados dos questionários do professor(a) e do aluno(a).

Quadro 6: Questões e objetivos do questionário discursivo – Aluno(a)s

Questionário Discursivo	
Questões (Identificação)	Objetivos traçados
1. Nome:	Identificar o nome real do sujeito participante da pesquisa, para munidas deles convivermos com os sujeitos em campo e, posteriormente, investirmos na atribuição de um nome fictício para publicizações da pesquisa, tendo em vista os movimentos de tracejar o perfil de cada sujeito e, assim, de referenciá-los.
Questionário Discursivo	
Questões (Identificação)	Objetivos traçados
2. Como você gostaria de ser nomeado em minha pesquisa? (Por favor, escolha um nome que seja legal, ok?)	Sinalizar o caráter ético de nossa pesquisa previsto nos sigilos das nomeações dos sujeitos.

3. a) Sexo: _____ b) Gênero: _____	Margear se os sujeitos entendem esses dois aspectos como semelhantes ou diferentes.
4. Idade:	Verificar se a faixa etária responde a algumas demandas de pesquisa sobre referenciar (ou não) acerca de questões identitárias.
5. Nível de Escolaridade:	Informação para complementar o perfil identitário de aluno.
Questões (tangenciais à pesquisa)	Objetivos traçados
6. O que significa a expressão “identidade de gênero” para você?	Margear indícios acerca do entendimento dos sujeitos acerca da temática de nossa pesquisa.
7. Você acha que ser adolescente menina é ser diferente de adolescente menino? Em que sentido?	Perceber indícios de auto e alter representações sociais de gênero dos sujeitos de pesquisa.
8. E há semelhanças entre adolescentes (meninas e meninos)? Justifique.	
9. Adolescentes meninas e adolescentes meninos recebem o mesmo tratamento em casa, na rua, na escola, enfim, nos diferentes contextos sociais? Justifique.	Perceber se os sujeitos de pesquisa se percebem e também como percebem o outro como iguais ou diferentes nos diversos espaços sociais.
10. Você já presenciou ou recebeu algum tipo de tratamento diferenciado por ser menina/o por parte de seus/suas professores/as, aqui na escola?	Lidar com a premissa de pesquisa tracejada acerca do caráter homogeneizador da escola.
11. Você acha que na prática, a escola (comunidade escolar como um todo) promove a igualdade entre meninas e meninos? Justifique.	

Questões que integram o instrumento de pesquisa Questionário aberto - Discentes
Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 7: Questões e objetivos do questionário discursivo – Professore(a)s

Questionário Discursivo	
Questões (Identificação)	Objetivos traçados
1. Nome:	Identificar o sujeito participante da pesquisa, tendo em vista os movimentos de tracejar o perfil dos sujeitos que atuam na escola.
2. Qual(is) é(são) a(s) disciplina(s) que você leciona?	A disciplina lecionada pelo professor como uma possível variável para explicar a sua compreensão sobre questões identitárias.
3. Gênero:	Margear se os sujeitos entendem esses dois aspectos como semelhantes ou diferentes.
Questionário Discursivo	
Questões (Identificação)	Objetivos traçados
4. Tempo de docência?	O tempo de docência como uma possível variável para explicar o modo como o professor lidar com questões de identidade(s).
5. Em qual(is) série(s) atua?	
6. Qual é a sua formação?	

7. Quais os motivos levaram-no(a) a escolher a docência como carreira?	Acessar possíveis informações complementares para traçar o perfil do docente, tendo em vista variáveis sobre sua formação docente.
8. Quais motivos levaram a escolha pelo curso superior?	
9. Como você chegou ao Ensino Médio?	
10. Você gosta de trabalhar com o Ensino médio? Por quê?	Margear se o docente acredita que a adolescência (faixa etária que integra o perfil de nossa pesquisa) traz nuances e particularidades com relação a questões de identidade(s), inclusive no convívio escolar.
11. Quais são as maiores facilidades ou vantagens de trabalhar com o EM? E quanto às maiores dificuldades ou desvantagens?	
Questões (tangenciais à pesquisa)	Objetivos traçados
12. Você costuma ter mais dificuldade em termos de disciplina com alunos homens ou alunas mulheres? É possível fazer uma generalização como essa? Homens e mulheres comportam-se diferentemente a seu ver, em função do gênero? O que diz a sua experiência?	Comprovar (ou não) a premissa de pesquisa tracejada acerca do caráter homogeneizador da escola, isso porque partimos da asserção de que a escola, enquanto instituição, tenta homogeneizar os alunos, obedecendo a padrões comportamentais oriundos do social no qual a escola está inserida.
13. E em termos de: assiduidade, respeito, polidez e desempenho escolar, mulheres ou homens se diferenciam em alguma medida? Justifique.	
14. Se você pudesse escolher, preferiria trabalhar com grupos compostos só de meninos ou apenas de meninas? Justifique.	Perceber se representam semelhança ou não no fato de que meninos e meninas são tratados e/ou demonstram alguma preferência de gênero no espaço social escola.
15. Há (outras) diferenças e semelhanças que você percebe entre meninos e meninas no que concerne ao seu pertencimento de gênero em sala de aula?	
16. Você, enquanto professor/professora, já se atentou para questões de gênero em sala de aula? Justifique.	Margear indícios se o docente, em seu percurso formativo, entende que questões de identidade(s) de gênero são importantes e se merecem status de objeto de ensino.
17. De que forma você abordaria, em sala de aula, questões de gênero?	

Questões que integram o instrumento de pesquisa Questionário aberto - Docentes

Fonte: Dados da pesquisa

Os questionários discursivos, tanto dos discentes, quanto dos docentes, foram divididos em duas partes, quais sejam: i) identificação e ii) questões direcionadas à temática de pesquisa, identidade(s) de gênero.

Na primeira parte, a intenção foi identificar cada um dos sujeitos de pesquisa (nome, apelido, idade, sexo, gênero, série, tempo de docência); entretanto já experimentamos, no questionário dos discentes, também uma abordagem discursiva sobre o binômio sexo/gênero para margearmos eventuais assertivas ou confusões acerca desses conceitos.

A segunda parte foi pensada e direcionada para as questões discursivas relacionadas a identidade(s) de gênero. As perguntas foram agenciadas mediante a alguns indícios captados

pela pesquisadora durante as observações em campo. Um desses indícios diz respeito à maturidade da turma e professore(a)s com relação à temática de gênero, por conta disso, as perguntas que, *a priori*, pareciam provocar respostas redundantes dos sujeitos de pesquisa, foram propositalmente planejadas com o intuito de circunscrever todas as possibilidades de respostas.

Após essa fase de elaboração e aplicação do questionário, passamos à fase de análise/interpretação dos dados. As respostas foram surpreendentes e profícuas, como se pode ler adiante nas análises (Cf. Capítulo 4).

O questionário ajudou no e para o processo de geração de dados, porque tentamos compreender/reconhecer os indícios, nos dizeres dos sujeitos de pesquisa, relativos a auto e alter representações sociais de identidade(s) de gênero, através de algumas categorizações e variáveis. Isso direcionou a conhecer cada sujeito e a traçar um segundo perfil dos sujeitos de pesquisa para ser comparado com o primeiro perfil já elaborado no início da pesquisa de campo (Cf. Seção 3.2.2, Capítulo 3). Essa comparação entre os perfis foi o gatilho para a elaboração e desenvolvimento da oficina.

A análise das questões do questionário também nos levou a olhar de maneira particular para cada sujeito, visto que cada sujeito indicou, em seus dizeres, pistas acerca de auto representações sociais de identidade(s) de gênero, foco de nosso trabalho.

Ratificamos que os dizeres dos sujeitos direcionaram a uma nova categorização de amostragem dos sujeitos para participarem de um novo instrumento de pesquisa - a oficina, que foi pensada, pilotada e desenvolvida com vistas a uma tomada de decisão propiciada pela vivência em campo, via tratamento dos dados advindos do questionário e do diário de campo.

3.3.2 O Diário de campo: anotações discursivas do estar em campo

O diário de campo é definido, comumente, como uma forma de anotação pessoal, desenvolvida a partir do contato com a realidade e das vivências da pesquisadora. Conforme Coelho (2011, p. 90), o diário de campo é estratégia metodológica para sistematização no e do cotidiano em campo.

Escrever notas de campo no diário de pesquisa demanda seguir alguns passos, como, lidar com tempo cronológico, focos de atenção comuns ao cotidiano de uma sala de aula, calma e persistência. Sendo essas características essenciais para as reflexões e análises da e na pesquisa. Assim;

as anotações de campo são tradicionalmente o instrumento básico de uma pesquisa etnográfica, que se associam a outros instrumentos como as observações e as entrevistas para dar maior confiabilidade e segurança às interpretações e análises do pesquisador. Em síntese, constituem-se em anotações feitas pelo etnógrafo acerca das observações de campo, das conversações, interpretações e sugestões que ocorrem no campo de pesquisa e que poderão ser usadas no futuro para complementar informações oriundas de outras fontes (REES; MELLO, 2011, p. 43).

Em nossas escolhas, em um primeiro momento, começamos a fazer diariamente anotações de campo acerca de tudo o que se percebia da ordem da cultura escolar local que, de algum modo, revelassem aspectos acerca de questões de identidade(s) de gênero. Perseguindo esses aspectos, tentamos registrar tudo o que o horizonte de nosso olhar pode captar, bem como o que fugia ao alcance do nosso olhar, por exemplo, olhares lançados entre sujeitos (professor(a) e aluno(a)s; aluno(a)s e aluno(a)s, e gestos durante as interações didáticas, e também insights acerca das premissas e objetivos do trabalho, com o intuito de guardar a memória do estar em campo (COELHO, 2011) na feitura do texto.

Como todo instrumento possui vantagens e limitações, as anotações também apresentaram um aspecto desafiante com relação a terem de ser feitas no momento exato em que os sujeitos estão agindo. Essas anotações eram feitas de forma contínua e sistemática, via alguns símbolos que eram retomados e elaborados em um outro momento, para não perder aspectos interessantes do quadro interacional que aconteciam em sala de aula (COELHO, 2011).

Por conta dessa revisitação posterior às anotações de campo, assumimos que, no decorrer do movimento de coleta dos dados, aquelas tomariam forma de diário de campo, em

razão do próprio funcionamento *sui generis* do diário, nem sempre isso é explicitado, já que, de algum modo, o diário de campo se (con)funde com a voz do pesquisador materializada nos achados da pesquisa. Em suma, o que se lê no diário nada mais é do que a geração, metaforicamente *in vitro*, senão do trabalho como um todo, de boa parte dele (COELHO, 2011, p. 91).

Essa aposta tinha como objetivo sistematizar todas as informações coletadas, para que, em um outro momento, pudéssemos otimizar as nossas análises dos dados, no tempo de permanência em campo. Conforme Melo e Ries (2001, p. 33), a observação tem um papel fundamental no processo de registro dos dados e, conforme sugere Spradley (1980), pode ser feita por meio de notas de campo condensadas ou expandidas, em forma de diários ou relatos, que vão fornecer as bases para uma posterior descrição e interpretação do que está acontecendo no contexto.

Tratou-se de um dispositivo que parametrizou o nosso (per)curso de pesquisa, visto que as observações foram feitas diariamente, logo, vivenciar a interação da turma, em diferentes aulas, com diferentes professores, foi crucial no processo de geração de dados, porque facilitou

o conhecimento dos perfis dos sujeitos de pesquisa, no sentido de perscrutar nuances e pinçar peculiaridades, o que possibilitou agir sobre o *corpus* para construir uma amostragem de sujeitos para a realização do instrumento oficina, que teve como principal objetivo a tentativa de preenchimento de lacunas, sendo as confusões e o silenciamento dos sujeitos acessados na observação do dia a dia interacional da turma, os principais motivadores.

3.3.3 A oficina como espaço interacional para tematização de questões vinculadas a identidade(s) de gênero

André (2000) salienta que, numa abordagem qualitativa, a teoria vai sendo construída e reconstruída no próprio processo de pesquisa, o mesmo acontece com as opções metodológicas, que vão sendo gradualmente explicadas e redefinidas. Nesse viés, a oficina foi pensada porque a análise do questionário levou a seleção de alguns aspectos que mereciam ser explorados em uma outra dinâmica interacional entre pesquisadora e sujeitos.

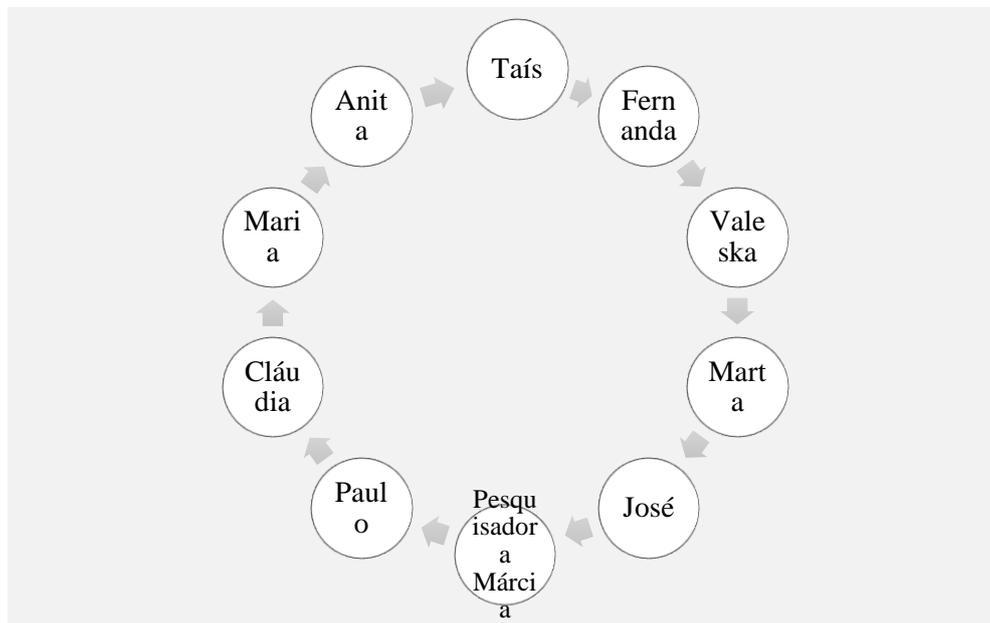
Isso porque os instrumentos

podem ser planejados e são situativos, coincidentes e individuais (...) Em segundo lugar, a atividade hábil do pesquisador, em cada situação, ganha uma maior importância (...) Em terceiro lugar, a etnografia (...) transforma-se em uma estratégia de pesquisa que inclui tantas opções de coleta de dados quantas possam ser imaginadas e sejam justificáveis (LUDERS, 1995, p. 320-1 *apud* FLICK, 2004, p. 159-160).

Nesse viés etnográfico, que direciona e mostra caminhos, no decorrer de uma pesquisa, emergiu como vantagem o desenvolvimento da oficina, isso porque no cotidiano didático da sala de aula, na maioria das aulas observadas, os aluno(a)s se sentavam em filas e o(a) professor(a) sempre se posicionava na frente (Cf. mapa de sala, Seção 3.2.1).

A oficina se mostrou uma alternativa de colocarmos esses sujeitos em uma outra disposição espacial, acreditando que essa movência, de certa forma, influenciaria os comportamentos discursivos dos alunos. O diagrama abaixo mostra como dispusemos as cadeiras na aplicação da oficina.

Diagrama 2. Disposição espacial dos sujeitos na oficina



Elaborado pela autora
Fonte: Dados de pesquisa

Diante dessa abertura perspectivada pela construção da oficina, a partir dos primeiros gestos de tratamento dos dados advindos desse instrumento de pesquisa, percebemos algumas lacunas relacionadas “a questões identitárias, sobretudo, o fato de que questões de gênero são pouco referenciadas no espaço escolar” (AMARAL, MODL, 2016, p. 109), conforme indicamos (Cf. Capítulo 1, Seção 1.4), “os estudos em LA já indiciam a falta dessa referenciação em cursos de formação docente, embora a reflexão valha igualmente para os cursos de formação continuada *lato e strictu sensu*” (AMARAL, MODL, 2016, p. 109)

Sendo a pesquisa “um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações” (MINAYO, 2001, p. 26), planejamos a oficina como um caminho metodológico viável e criativo para articularmos e acessarmos auto e alter representações sociais de identidade(s) de gênero via posições referenciais engendradas pelos sujeitos, com vistas a responder a silenciamentos percebidos durante a observação e no instrumento questionário.

Apostamos no gênero oficina como um meio de compreender o modo como cada sujeito referencia questões de identidade(s) de gênero, no sentido de, “levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total” (MINAYO, 2012, p. 623), isso devido à dinamicidade e liberdade que esse tipo de evento interacional face a face

proporciona aos participantes. Pensamos também ser esse espaço propício a um processo de construção e negociação ativas, concretas e significativas de (des)(re)construção de identidade(s) já que

uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva. (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 77)

O pensar sobre identidade(s) de gênero, no instrumento oficina, mobilizou que i) agenciássemos um ambiente alternativo que proporcionasse momentos de interação e construção em torno da temática de gênero, bem como ii) um planejamento acerca de todo o nosso agir no decorrer do evento, sem perder de vista que esse ambiente proporciona o caráter de imprevisibilidade peculiar a esse tipo de gênero, pois

sendo a atividade educacional constitutivamente interativa, é preciso considerar que, nesse trabalho, emerge uma dimensão de liberdade, pois o professor não pode agir diretamente sobre os processos mentais do aluno. Ele apenas vai criar espaços, *ambientes* que permitam que as transformações desejadas possam ocorrer, o que nunca está garantido, dado que o aluno é o real agente de seu desenvolvimento e que sua liberdade pode levá-lo a recusar-se a entrar nos ambientes criados pelo professor, resistir a eles, ir em outra direção, etc. (MACHADO, 2002, p. 39)

Nesse direcionamento, apresentamos, a seguir, a planificação do nosso agir.

Quadro 8: Planificação do agir da oficina

Oficina sobre identidade(s) de gênero			
Ações	Objetivo	Tempo	Impressões gerais
1. Introdução a. Apresentar o tema e o objetivo da discussão. (slide curto e objetivo) b. Apresentação dos participantes. (nome, idade, gênero, série) c. Exibição do documentário: [Vestido Nuevo]	Acessar e mapear representações sociais sobre identidade(s) de gênero	30 minutos	A realização da oficina foi pensada porque, no decorrer da observação em campo, não houve momentos em que o pesquisador fosse colocado face a face com os sujeitos para uma interação acerca da temática de investigação. No que tange ao trabalho planejado e ao trabalho realizado (MACHADO, 2002), tivemos as seguintes impressões: i) tudo o que fora planejado, em certa medida,
2. Etapa da Construção do Entendimento a. Proposição de uma questão sobre o vídeo. ► Qual a cena do vídeo que mais chamou a sua atenção? Por quê? b. Exibição da imagem:	presentificadas nos dizeres dos alunos e alunas.	30 minutos	

<p>▶ Que relação você estabelece entre essas duas situações: o vídeo e a imagem?</p>			<p>fora executado; entretanto ii) a participação interacional dos sujeitos fora mais surpreendente, visto que cada sujeito, ora confirmava o perfil que o pesquisador já havia traçado, ora surpreendia, desobviando. Por conta dessas provocações, o pesquisador sentiu a necessidade de retornar as suas notas para reformular seus pensamentos, constatando assim que imprevisibilidade da oficina provocou várias (des)(re)construções.</p>
<p>3. Aprofundamento da discussão</p> <p>▶ A partir do vídeo, da imagem e de sua própria experiência enquanto aluno, você acha que a escola promove a igualdade entre meninas e meninos?</p> <p>▶ Você é tratado de forma diferenciada por ser menina ou menino por parte de seus/suas professores/as?</p> <p>▶ O que é ser menino? O que é ser menina?</p> <p>▶ Adolescentes meninas e adolescentes meninos recebem o mesmo tratamento por parte da sociedade? Justifique.</p> <p>▶ Como você definiria “identidade de gênero”?</p>		<p>30 minutos</p>	
<p>4. Conclusão</p> <p>▶ Sistematização das discussões (confeção de um painel)</p> <p>▶ Esclarecimentos finais das discussões</p> <p>▶ Agradecimento (confraternização com um lanche)</p>		<p>20 minutos</p>	

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados advindos do questionário discursivo propiciaram uma nova categorização dos discentes, além de apontamentos acerca de alguns aspectos que deveriam ser mais explorados sobre a temática de estudo na oficina. Assumimos uma posição de trazermos, para esse ambiente interacional da oficina, aluno(a)s que representassem perfis diversificados.

A oficina foi gravada e, posteriormente, transcrita pela pesquisadora. Os dizeres transcritos dos discentes, na oficina, inicialmente, foram cotejados com os dados advindos do questionário, com vistas a presentificar a verticalização da temática de estudo, auto e alter representações sociais de identidade(s) de gênero.

As referenciações, agenciadas pelos discentes em ambientes interacionais distintos (sala de aula e oficina), permitiram que a pesquisadora fizesse movimentos entre os dados coletados e a teoria, pinçando inferências e *insights* sobre o que os dados significam ou poderiam vir a significar, bem como fazer gestos de leitura e reflexões sobre a formação docente como

momento profícuo para tematizações de objetos de discurso que fogem à agenda de formação do docente.

3.4 Triangulação / Análise Qualitativa

Orientando-nos pelas premissas estruturantes da abordagem qualitativa, em nosso trabalho, apostamos em uma construção de um *corpus* multiforme, por entender a natureza subjetiva e simbólica do nosso objeto que tem como centralidade acessar e mapear auto e alter representações sociais de gênero. Mas como fazer para alcançar esse objetivo?

Pautamos o nosso agir na pesquisa, desde a definição do objeto, escolhas teórica e metodológica e entrada em campo, “no conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação” (MINAYO, 2011).

Na etapa de análise, os verbos “compreender, interpretar e dialetizar” (MINAYO, 2011) parametrizam as nossas apostas de triangulação dos dados. Nas palavras de Flick (2004), triangulação é a palavra-chave para indicar as “combinações de diferentes métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas no tratamento de um fenômeno” (FLICK, 2004, p. 237).

Essa constatação direciona a um trabalho investigativo responsável, visto que a “experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere” (MINAYO, 2011, p. 623). Complementando:

ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses (MINAYO, 2011, p. 623).

O verbo compreender guarda sempre a possibilidade de interpretação, e, nesse viés, do interpretar fomos criando possibilidades de triangular e analisar os dados por nós já, em uma instância individual do instrumento, compreendidos. Esse movimento de investidas resulta no terceiro verbo – dialetizar,

a abordagem da Dialética [...] se propõe a abarcar o sistema de relações que constroi, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados. A Dialética pensa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos. Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos (MINAYO, 2001, p. 24-25).

Dessa forma, consideramos o nosso objeto como pertencente a um fenômeno social que precisa ser entendido nas suas determinações e transformações dadas/indiciadas pelos sujeitos. Entendemos também dialetizar, em nosso estudo, como contradições entre o mundo natural e social que são estratégicas e necessárias para se ter uma discussão sólida da teoria.

Como fenômeno social, o nosso objeto de pesquisa é discursivo, porque emerge através da linguagem e ação dos sujeitos e, esse emergir é sempre movido por efeitos de sentido, por relações de poder, por resistências e por desigualdades.

Assumimos a triangulação, em nossa pesquisa, como “combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas no tratamento de um fenômeno” (FLICK, 2004, p. 237). Interessa, em nosso estudo, a triangulação que

pode ser aproveitada como uma abordagem para embasar ainda mais o conhecimento adquirido através dos métodos qualitativos. O embasamento aqui não significa avaliar os resultados, mas ampliar e completar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento. A triangulação representa mais uma alternativa para a validação (DENZIN; LINCOLN, 2000 *apud* FLICK, 2004, p. 238).

Perscrutando o nosso objetivo de pesquisa que é mapear e analisar discursivamente como se deixam (entre)ver auto e alter representações sociais da identidade feminina, a triangulação se mostrou uma ferramenta para validar, “enriquecer e completar ainda mais o conhecimento e de transpor os potenciais epistemológicos (sempre limitados) do método individual” (FLICK, 2004, p. 238). Para empreender esse objetivo tivemos, no decorrer da pesquisa, a aplicação dos instrumentos de pesquisa que seguiram a seguinte ordem, conforme o diagrama:

Diagrama 3. Sequência de aplicação dos instrumentos de pesquisa



Elaborado pela autora
Fonte: Dados de pesquisa

A triangulação se mostra mais como “uma alternativa para validação que amplia o escopo, a profundidade e a consistência nas condutas metodológicas” do que “uma estratégia para validar resultados e procedimentos” (FLICK, 2004, p. 238).

Nesse direcionamento, a apreensão do nosso objeto de estudo, que acontece na e pela linguagem, necessitou de que utilizássemos três instrumentos de pesquisa (*corpus* multiforme), em uma ordem cronológica, no percorrer da pesquisa em campo.

Isso proporcionou apostas de triangulação de tais instrumentos, conforme cronologia explicitada no diagrama, com vistas a acessar e mapear aproximações e afastamentos no modo de os sujeitos referenciar (ou não) identidade(s) de gênero, assim como fazer reflexões acerca da pauta da agenda de formação docente no que concerne a questões identitárias que não estão presentificadas no currículo acadêmico.

3.5 Dados: validações via triangulação

Numa investida de análise no âmbito do discursivo, os dados são considerados marcas, pistas, indícios de posições atreladas a certos discursos. Segundo Orlandi (1999), o analista do discurso deve considerar os processos e as condições de produção da linguagem, a partir de uma análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que falam, assim sendo, relacionar linguagem e exterioridade.

Segundo Gomes (1994, p. 69), as finalidades da análise seriam basicamente três:

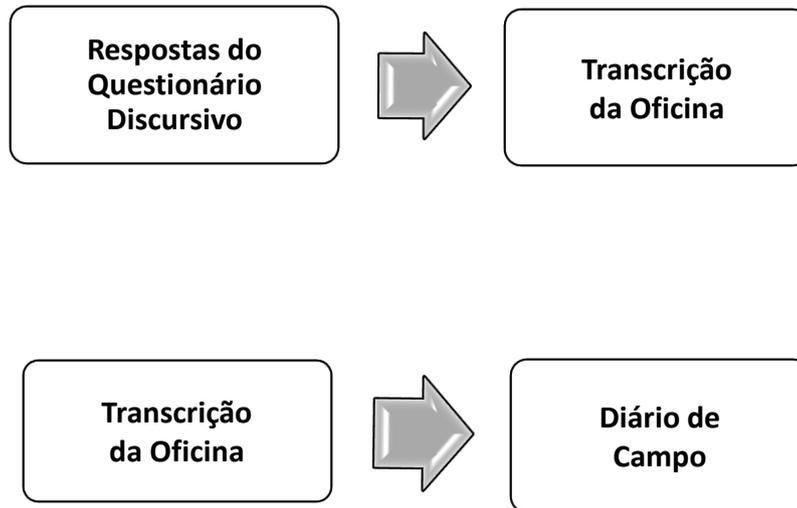
- i) estabelecer uma compreensão dos dados coletados;
- ii) confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas;
- iii) ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte.

No entanto, a AD perscruta mais do que isso numa análise, na verdade, visa compreender os dados através de mobilizações de processos de significação, ou seja, considerar, através da materialidade linguística – O DITO, assim como o que não se revela de forma tão direta, O NÃO-DITO, incursões da superfície do dizer até se chegar ao objeto discursivo (o que é dito, quem diz, como se diz, de onde se diz) (ORLANDI, 2015).

Com vistas a isso, na oportunidade de (re)elaboração do projeto de pesquisa, apostamos em algumas categorias de análise, quais sejam: i) ditos e não-ditos via índices lexicais e ii) referência pessoal.

Apresentamos as nossas apostas de arranjos de triangulação:

Diagramas 4 e 5. Apostas de triangulação



Elaborado pela autora
 Fonte: Dados de pesquisa

Inicialmente, começamos o percurso analítico pelo questionário discursivo, e para recortes das questões do questionário discursivo dos discentes, apostamos na análise de todos os questionários de discentes e professore(a)s, para revelarmos indícios do perfil de cada sujeito. Outra escolha que direcionou o trabalho analítico foi pinçar questões que tocavam de forma direta e concreta em questões que tematizam o objeto de estudo, com o intuito de mapearmos, nas referências, via índices lexicais, representações sociais de identidade(s) de gênero que perpassassem por uma construção de sentido acerca do dito, do não dito, dos silêncios e dos silenciamentos (ORLANDI, 2015).

Suassuna (2008, p. 352), ancorada em Mason (1997), destaca características da pesquisa qualitativa, quais sejam: o poder interpretativo e o emprego de métodos flexíveis e sensíveis ao contexto. Tais características permitiram que a oficina fosse agenciada, no decorrer da pesquisa, para que pudéssemos fazer cotejamentos e cruzamentos com as respostas do questionário e com os dados pinçados no diário de campo.

Isso posto, cumpre ressaltar que os recortes, em cada um dos instrumentos de pesquisa, tiveram como objetivo precípua acessar e mapear auto e alter representações sociais de identidade(s) de gênero de uma cultura escolar.

3.6 Sumarização de informações advindas dos instrumentos de pesquisa

No capítulo apresentado, expusemos os caminhos que nos levaram à escolha dos instrumentos de pesquisa que geraram os dados os quais orientaram a construção do *corpus* multiforme de pesquisa.

Cada instrumento de pesquisa foi pensado, com vistas a agenciar indícios que nos auxiliassem a responder às questões de pesquisa. A observação em campo, num enquadre etnográfico, foi salutar para começarmos a pensar em um outro instrumento que fosse capaz de responder as lacunas no processo investigativo, nesse viés: i) a aplicação do questionário discursivo corroborou e ofereceu subsídios, através das quantificações e das análises discursivas dos dizeres dos sujeitos, para planejarmos e ii) desenvolvermos a oficina como opção de uma observação mais direcionada do enquadre interacional como via para a construção de identidade(s) de gênero.

Elaboramos o quadro que segue, no intuito de sumarizar os dados agenciados via instrumentos de pesquisa na e para a construção do *corpus* multiforme, bem como analisar padrões específicos da cultura escolar.

Quadro 9: Quantificação sumarizada das informações advindas dos instrumentos

INSTRUMENTOS DE PESQUISA		
Questionário Discursivo	TOTAL DE RESPOSTAS	
	PROFESSOR 136 respostas	ALUNOS 330 respostas
Diários de Campo	55 diários *	
Anotações de/em Campo Observações de aulas	125 aulas observadas	
Transcrição da Oficina	Nº de turnos de fala 336	Tempo da oficina (aproximadamente 130 minutos)

Fonte: Dados da pesquisa

* Foram cinquenta e cinco (55) diários gerados nas aulas observadas (125), (durante este período houve suspensão de aulas para aplicação de testes e provas, paralisações de funcionários e recesso dos Festejos Juninos).

Acreditamos que, neste Capítulo, oferecemos ao leitor uma visão dos agenciamentos metodológicos dos quais lançamos mão para a construção do *corpus* multiforme da pesquisa, servindo, também, como convite para o próximo capítulo em que apresentamos o tratamento discursivo para os dados advindos de cada um dos instrumentos de pesquisa.

CAPÍTULO IV: ANÁLISE DISCURSIVA DOS DADOS: rastreando o que se deixa (entre)ver

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras.

(Orlandi, 2015)

Adentrar no capítulo de análise é uma tarefa desafiante. Afinal, é, neste momento, que o nosso objeto ganha forma, materializa-se, ou seja, revela-se de forma particular demandando-nos tomadas autorais de posição, desvelando nossos achados e perspectivas de futuro em relação ao estudo.

Conforme já indicamos no capítulo introdutório, todo o nosso projeto de dizer perseguiu o objetivo de mapear e analisar discursivamente como se deixam (entre)ver auto e alter representações sociais de identidade(s) de gênero referenciadas via trabalho com os instrumentos de pesquisa. O que fizemos com a finalidade de refletir acerca de como os sujeitos da pesquisa parecem operar com (des)naturalizações de representações sociais na e para a construção de identidade(s) de gênero.

Para tanto, mobilizamos e atualizamos, em cada gesto de análise, os conceitos trabalhados nos capítulos teóricos, quais sejam: i) identidade; ii) gênero; iii) cultura escolar; iv) dito e não-dito; v) léxico; vi) representações sociais e vii) referência pessoal.

Iniciamos o capítulo apresentando os nossos gestos de análise das respostas ao questionário discursivo aplicado para o(a)s aluno(a)s e professore(a)s, sujeitos de pesquisa. O trabalho com esse instrumento guiou-nos a acessar, de forma qualitativa e quantitativa, as escolhas lexicais agenciadas pelos sujeitos, no que concerne a posicionamentos identitários, que registram semelhanças e diferenças entre modos de se referenciar a questão de gênero, o que, por sua vez, aponta para representações sociais, bem como para posições conceituais sobre identidade(s) de gênero que apontaram para confusões e lacunas.

Na sequência, tratamos, discursivamente, o diário de campo que, por sua vez, foi analisado com vistas a registrar o movimento interacional do dia a dia da sala de aula observado. Para tanto, trouxemos anotações manuscritas da pesquisadora para demonstrar diferentes movimentos de interação em diferentes aulas, o que muito revelou sobre a cultura escolar da qual o grupo faz parte.

Seguindo o nosso trilhar analítico, lançamos o nosso olhar para o tratamento discursivo da transcrição da oficina, cruzando dados com as respostas do questionário discursivo, com vistas a acessar aproximações e afastamentos dos posicionamentos referenciais dos sujeitos acerca da(s) identidade(s) de gênero. A triangulação dos dados foi feita, à medida que os instrumentos foram analisados, íamos entrecruzamos os dados para acessar os nossos objetivos de pesquisa.

Finalizamos o capítulo, com o intuito de permitir que o leitor visualize o que de fato extraímos do exercício de análise, apresentamos uma breve conclusão que tem como objetivo relatar a importância da tarefa a que nos propusemos neste capítulo, bem delinear nossas apostas e perspectivas futuras de estudo.

4.1 Análise discursiva do Questionário: varredura de indícios de ditos e não ditos através do léxico para discussões em torno das RS

O Questionário (Q), composto por onze questões, foi elaborado, pilotado e aplicado no *locus* de pesquisa para um grupo de trinta aluno(a)s, sujeitos da pesquisa. O questionário discursivo foi dividido em duas partes, a introdução e as questões discursivas direcionadas à temática de identidade(s) de gênero (Cf. Seção 3.3.1, Capítulo 3).

Em nosso primeiro gesto de análise, tratamos os dados advindos da Pergunta 3 (P3), especificamente, os itens; ‘a: sexo e b: gênero’; Pergunta 6 (P6) que toca diretamente no conceito de identidade(s) de gênero e a Pergunta 10 (P10) que leva os sujeitos da pesquisa a **agenciar** semelhanças e diferenças no tratamento de meninos e de meninas no espaço escolar.

Para tanto, investimos em alguns movimentos analíticos para compreender as posições assumidas pelos sujeitos frente às questões de gênero.

Em resposta à P6, os sujeitos se posicionam a partir de uma mobilização de representações sociais que circulam nos domínios sociais acerca da temática de gênero, já, em relação à P10 os sujeitos, em certa medida, posicionam-se a partir de representações sociais ancoradas em experiências do vivido ou do que se pensa ter vivido.

Partindo disso, escolhemos olhar para as escolhas lexicais agenciadas pelos sujeitos para pensar como esses referenciam auto e alter representações sociais de identidade(s) de gênero e o que cada léxico – *índice linguístico* - parece apontar em relação às questões de gênero – *objeto do mundo*. Isso porque

se concebermos a linguagem como atividade social, histórica e cognitiva, o essencial é acharmos uma forma de analisar as atividades sociais, históricas e cognitivas realizadas no ato de dizer. É provável que o segredo da cognição e dos modos de

dizemos o mundo esteja não na relação linguagem-mundo ou pensamento-linguagem e sim nas atividades ou ações praticadas entre os indivíduos que conhecem. (MARCUSCHI, 2004, p.264)

Como seres de linguagem, realizamos constantemente, “quando usados em situações discursivas reais, os termos são ambíguos ou podem produzir efeitos diversos, já que a língua é opaca por natureza e as palavras não operam em estado de dicionário.” (MARCUSCHI, 2004, p.271)

Quando se trata de questões identitárias, que se revelam na e pela interação dentro de um enquadre de convivência intersubjetiva entre os sujeitos, interessa-nos, em nosso estudo, a noção de identidade(s) de gênero circunscritas e reveladas em/por léxicos que demonstram sentidos instáveis e cambiantes nesses movimentos interacionais.

Diante das discursivizações dos sujeitos, perguntamo-nos “de onde vem esse sentido final dos dizeres dos sujeitos?”. O que nos deixa diante de outro ponto crucial em nosso escopo de pesquisa: a questão da referência.

Acessar tais referências e responder ao questionamento faz parte de nossos movimentos analíticos. Apresentamos as respostas de uma forma sistematizada em um quadro ilustrativo com o propósito de demonstrar *ipsis litteris* as escolhas lexicais dos sujeitos que revelam os modos de referenciar gênero e o que parecem ser as suas posições discursivas.

Nesse sentido, optamos pela pesquisa qualitativa por trabalhar com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21-22).

No entanto, em nossa pesquisa, há espaço para se quantificar alguns dados dos itens que compõem as P3 e P4, por entender que a utilização conjunta de critérios vinculados às pesquisas qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente, pois pesquisas no âmbito das ciências humanas

que lidam com fenômenos cuja interpretação exata nem sempre depende da quantificação, seria melhor defender o ponto de vista de que ambas modalidades de explicação (qualitativa e quantitativa) são necessárias e devem ser igualmente desenvolvidas nos limites possíveis. (FERNANDES, 1959, p. 156)

Dito isso, na próxima seção, iniciamos com a quantificação que aliada ao método qualitativo.

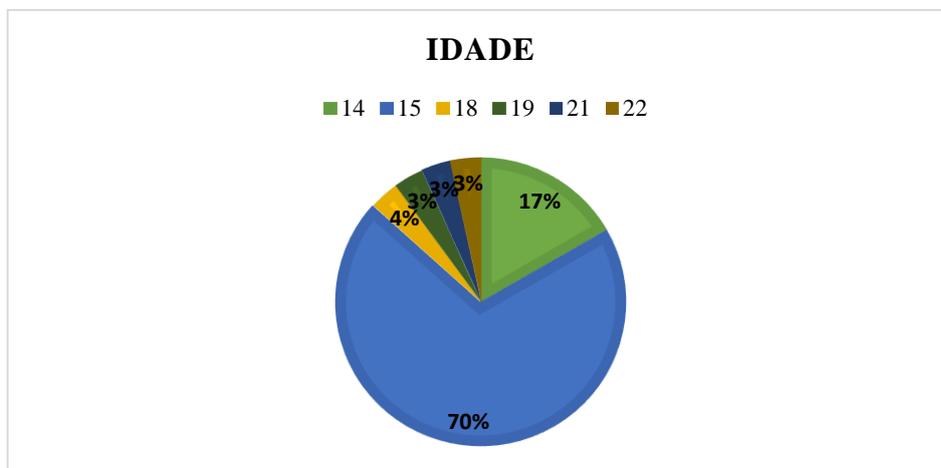
4.1.1 Análise das P3 e P4 do Q dos sujeitos do grupo da 1ª série “A”

Elaboramos três gráficos para enquadrar quantitativamente as respostas à P3 e P4, que integram a primeira parte do questionário discursivo. Essa quantificação foi necessária porque, segundo Indursky (1990), num estudo de abordagem discursiva dados numericamente pouco expressivos não podem ser desprezados, visto que tais números contribuem para a produção de efeitos de sentido, ou seja, também participam dos processos semânticos de um determinado discurso. (SUASSUNA, 2008, p. 353)

As perguntas instigaram os sujeitos a responderem acerca de sua idade, seu sexo e seu gênero.

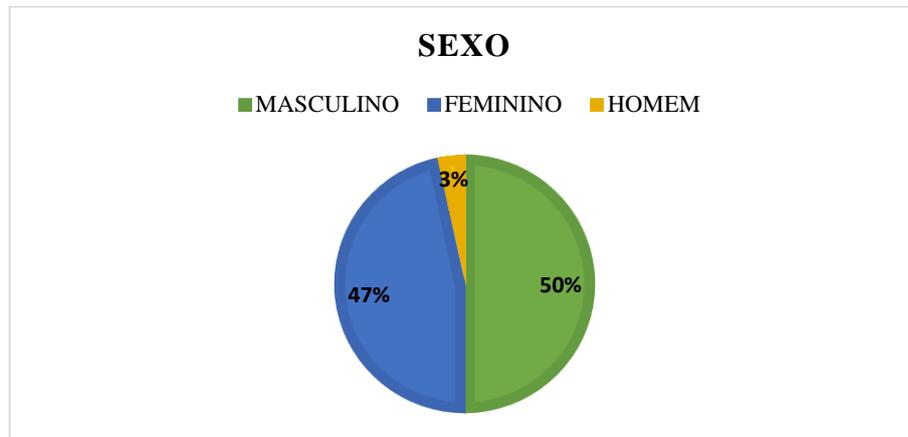
- i) O primeiro gráfico explicita a quantificação acerca da faixa etária dos sujeitos de pesquisa.

Gráfico 1: Faixa etária dos sujeitos



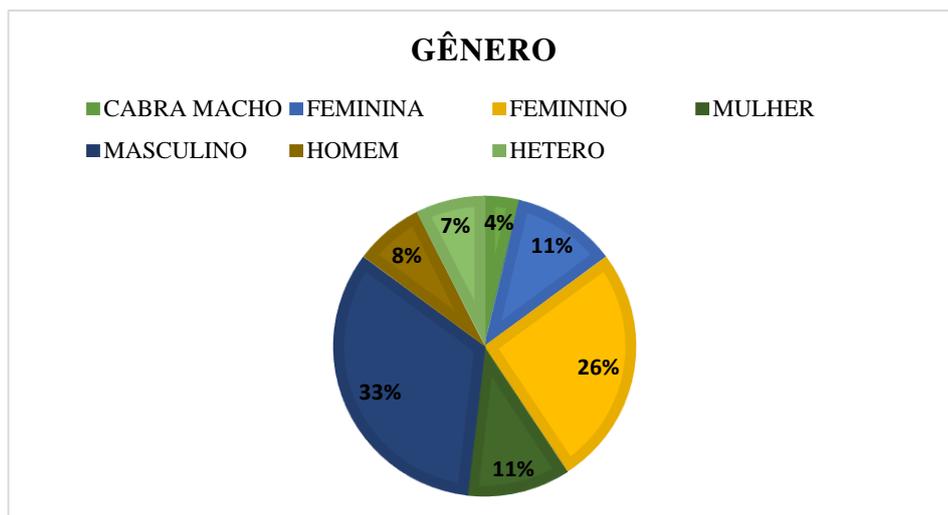
Fonte: Dados da pesquisa

- ii) O segundo gráfico explicita a quantificação acerca das escolhas lexicais dos sujeitos de pesquisa para referenciar sexo. Entendemos o léxico “sexo” no viés biológico, ou seja, os órgãos genitais determinam o ser masculino e o ser feminino.

Gráfico 2: Sexo dos sujeitos

Fonte: Dados da pesquisa

- iii) O terceiro gráfico explicita a quantificação acerca das escolhas lexicais dos sujeitos de pesquisa para referenciar gênero. Entendemos gênero, segundo a modernidade recente, como parte constituinte das identidade(s) dos sujeitos, sempre em estado de movência e instabilidade.

Gráfico 3: Gênero dos sujeitos

Fonte: Dados da pesquisa

Após sumarizar os dados numéricos através de procedimentos estatísticos advindos do trabalho com P3 e P4, e, nesse enquadre quantitativo, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato do grupo de sujeitos, alvo da pesquisa (FONSECA, 2002, p. 20). A

partir disso, construímos movimentos de análise em relação ao item “b” de P3 que instigava o sujeito a responder dois itens: a) o seu sexo e b) o seu gênero.

Agora, passemos ao quadro em que registramos, em uma coluna, os itens lexicais escolhidos por cada sujeito, quando perguntado acerca de seu gênero, lembrando sempre que a linguagem, como sistema de significação, é instável, a saber, a linguagem vacila (DERRIDA, 1996).

Nas outras três colunas, categorizamos algumas posições e posturas de cada sujeito parametrizadas no contexto etnográfico, conforme pondera Marcuschi (2004, p. 272), “o léxico é apenas um indiciário e o cálculo desses indícios para determinação referencial é feito no discurso. Ainda, nas palavras de Marcuschi (2000, p.17), “mais do que “a maneira como o texto faz referência a uma exterioridade”, interessa “a maneira como os locutores concebem sua referência a uma exterioridade”. Isto significa que é essencialmente na interação que se constrói o sentido” (MARCUSCHI, 2000, p.56).

Quadro 10: Gesto de análise de P3 do Q do(a)s aluno(a)s

Posturas e posições modos de referenciar gênero			
De cada sujeito da pesquisa ¹⁶	Confusão acerca de limites referenciais	Limites referenciais esperados	Posições estereotipadas
AS1: Cabra macho AS2: φ AS3: Feminina AS4: Feminina AS5: Mulher AS6: Mulher AS7: Feminino AS8: φ AS9: Masculino AS10: Masculino/Homem AS11: φ AS12: Masculino AS13: Hetero AS14: Feminino AS15: Feminino AS16: Hetero AS17: Feminina AS18: Masculina AS19: Feminino AS20: Mulher	Homem (01) Feminina (03) Mulher (04) Hetero (02) Masculino/Homem (01) Masculina (01)	Masculino (07) Feminino (07)	Cabra macho (01)

¹⁶ Utilizamos a sigla “AS”, que significa A=aluno(a), S= sujeito e o número do sujeito

AS21: Masculino			
AS22: Masculino			
AS23: Masculino			
AS24: Mulher			
AS25: Masculino			
AS26: Feminino			
AS27: Homem			
AS28: Feminino			
AS29: Masculino			
AS30: Feminino			

Fonte: Dados da pesquisa

A primeira posição para qual as escolhas lexicais de cada sujeito apontam refere-se a uma certa confusão acerca dos limites referenciais entre “sexo” e “gênero”. Nos ditos pelos sujeitos, percebe-se que essas duas palavras não possuem sentidos estabilizados, ou seja, há um uso cambiante desses itens lexicais. Conforme Silva (2000),

essa indeterminação fatal da linguagem decorre de uma característica fundamental do signo. O signo é um sinal, uma marca, um traço que está no lugar de uma outra coisa, a qual pode ser um objeto concreto (o objeto "gato"), um conceito ligado a um objeto concreto (o conceito de "gato") ou um conceito abstrato ("amor"). O signo não coincide com a coisa ou o conceito. Na linguagem filosófica de Derrida, poderíamos dizer que o signo não é uma presença, ou seja, a coisa ou o conceito não estão presentes no signo. (SILVA, 2000, p. 77)

Nesse viés, no não-dito (espaço vazio), também, de certa forma, lê-se a confusão em nomear, que implica escolher não preencher o espaço, conforme Orlandi (2007, p. 13), “o silêncio é assim a respiração (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido”.

Marcuschi (2004, p. 269) afirma que “a nomeação e a referenciação são processos complexos que precisam ser analisados na atividade sócio-interativa”. Nesse direcionamento, traçamos, a partir das respostas dos sujeitos no quadro 07 acima, uma quantificação das três categorias para compreender as posições dos ditos assumidas pelos sujeitos:

- i) confusão acerca de limites referenciais;
- ii) limites referenciais esperados e
- iii) posições estereotipadas.

Quadro 11: Gesto de análise de P3 do Q do(a)s aluno(a)s

Ocorrências e recorrências referenciais		
Posições enunciadas apontam para:		
Confusão acerca de limites referenciais	Limites referenciais esperados	Posições estereotipadas
Homem → 3,33% Feminina → 10% Mulher → 13,33% Hetero → 6,66% Masculino/Homem → 3,33% Masculina → 3,33%	Masculino → 23,33% Feminino → 23,33%	Cabra macho → 3,33%

30 respostas = 100%
 Fonte: Dados da pesquisa

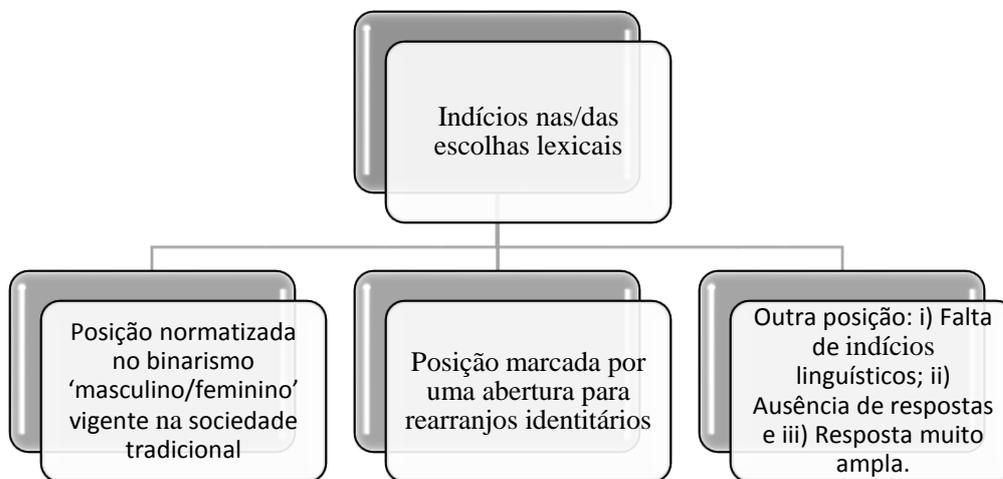
Partindo da quantificação, visualizamos as ocorrências e recorrências acerca de limites referenciais que direcionam ou parecem direcionar o nosso olhar para a necessidade de que questões identitárias, na modernidade recente, mereçam ganhar o estatuto de objeto de discurso, visto que a fixação de uma identidade parece ser natural, em um espaço social, entretanto, fazê-lo é impossível. Isso porque as atividades de representação e referenciação, no espaço da sala de aula, são resultados de atividades interacionais que revelam instabilidades entre palavras e coisas (BENTES; RIO, 2005) e partilham cultura, crença, valores, entre os sujeitos.

4.1.2 Análise de P6 do Q dos sujeitos aluno(a)s

Para comprovar nossas investidas, trazemos as respostas à P6 em que os sujeitos, ao se posicionarem, assumem, conforme diagrama, as seguintes posições:

- i) firmemente marcada na dicotomia normatizada na sociedade tradicional vigente;
- ii) abertura para arranjos identitários parametrizada por um discurso filiado à modernidade recente - diferenças existem e coexistem na sociedade;
- iii) outras posições pautadas em falta de indícios, ausência de respostas ou respostas amplas.

Diagrama 6. Posições do(a)s aluno(a)s



Elaborado pela autora
Fonte: Dados da pesquisa

Cumprе salientar que as respostas advindas de P3 vinculam-se diretamente à P6, pois ambas suscitam que os sujeitos mobilizem posições acerca das questões de gênero. Em P6, no item “a”, as respostas vinculam-se a um preenchimento de lacunas de identificação que constituem parte prototípica de formulários, que circulam cotidianamente em diversas situações do domínio público das relações humanas.

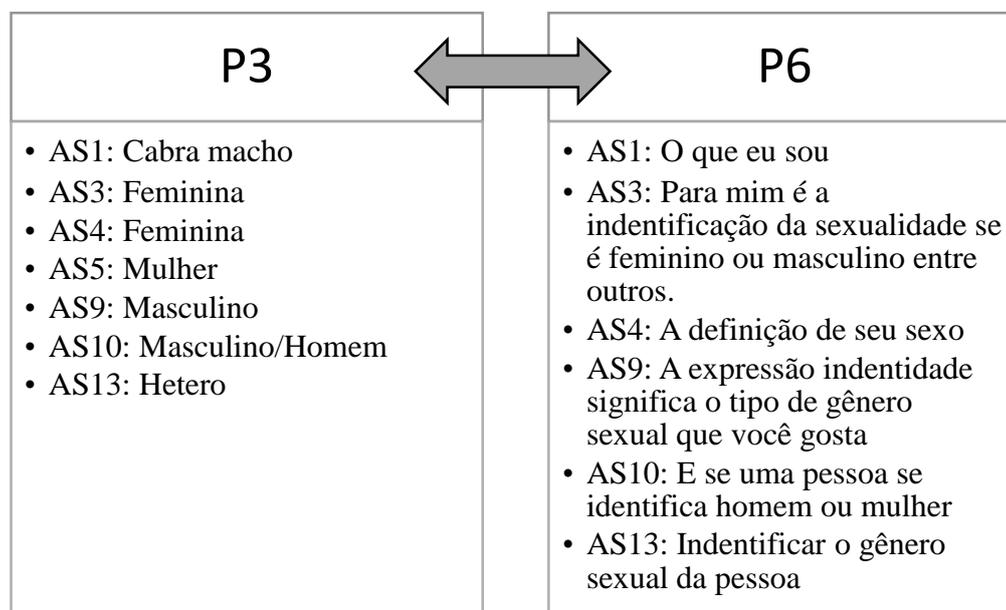
Já em P3, item “b”, esse caráter lacunar cede espaço para uma posição enunciativa e autoral por parte de cada sujeito. Em cada resposta, em cada escolha lexical, há indícios do subjetivo. Quando o sujeito discursiviza “cabra macho/hetero/homem/feminina”, ao ser perguntado sobre seu gênero, lê-se, em cada léxico, pistas de que os sujeitos são movidos e orientados por representações sociais que estão a circular, a ecoar e a engendrar discursos em diversos espaços, nessa medida, percebemos que as identidade(s) estão associadas a sistemas representacionais, nesse sentido, a

representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder. (SILVA, 2000, p. 90)

Os léxicos “cabra macho/hetero/homem/mulher/feminina”, ao serem selecionados pelos sujeitos para responder acerca de gênero, participam dessa arbitrariedade da linguagem e estão

ligados a P6, revelando espectros de experiências vividas pelo sujeito em diversos espaços sociais em que relações de poder, que produzem efeitos de saber e verdade (FOUCAULT, 1979).

Diagrama 7. Cotejamento entre P3 e P6 (respostas *ipsis litteris*)



Elaborado pela autora
Fonte: Dados de pesquisa

O diagrama revela a relação de dependência entre as respostas, uma complementa a outra, ratificando a lógica referencial que cada sujeito estabelece, partindo de suas representações do que sejam gênero e identidade de gênero. É importante salientar a confusão revelada pelos dizeres dos sujeitos entre identidade de gênero e preferência sexual. Isso se deve ao fato de preferência sexual fazer referência ao outro, com quem nos relacionamos, enquanto identidade de gênero faz referência a como reconhecemo-nos dentro dos padrões de gênero estabelecidos socialmente.

Voltando o nosso olhar a P6, constatamos que os sujeitos, enunciativamente, se posicionam, de forma mais autoral, no entanto, enquadrados em relações de poder, ao responder acerca da noção de identidade(s) de gênero. Representações sociais de gênero emergem e, em certa medida, confirmam as nossas apostas iniciais de pesquisa de que representações sociais atravessam o espaço escolar e concorrem para a construção de identidade(s) de gênero de aluno(a)s e professore(a)s.

Em várias respostas, identificamos indícios de confusão entre gênero e preferência sexual, isso acontece devido às nossas práticas sociais de linguagem que parecem confundir identidade sexual e identidade de gênero (LOURO, 1997).

Na modernidade recente, as identidades são sempre construídas em um momento social e histórico. Nesse sentido, são instáveis e passíveis de serem transformadas, em algumas respostas, são indiciadas por vários léxicos, quais sejam - “preferência; gostar; atuar; querer” - que nos direcionam a corroborar com o pensamento dessa nova conformação moderna de que o gênero faz parte do sujeito, constituindo-o em intensas negociações no social, na história, na cultura (MOITA LOPES, 2006).

Para uma melhor visualização, elaboramos dois quadros, com todas as respostas à P6, atrelando-as a considerações acerca dos léxicos enunciados pelos sujeitos.

Esclarecemos que optamos por desmembrar, didaticamente, os dois enunciados interrogativos que integram a mesma pergunta (P6), o que nos permitiu uma análise mais detalhada dos indícios de posições materializadas em cada parte da resposta dos sujeitos condicionados à P6.

Quadro 12: Gesto de análise de P6 – Meninos

Respostas a P6: O que significa identidade de gênero para você?		
Sujeito	Resposta <i>ipsis litteris</i>	Nossa notação de análise
AS1	O que eu sou.	A escolha do léxico “eu” direciona-nos a pensar que o sujeito reconhece que seu gênero é inerente ao seu corpo empírico.
AS2	É a preferência da pessoa de ser mulher ou homem.	O léxico “preferência” sinaliza para uma posição marcada pela abertura para arranjos identitários, entretanto, há uma confusão entre gênero e preferência sexual.
AS8	O sexo da pessoa.	Posição ampla, guiada pelo binarismo sexo/gênero naturalizado na sociedade.
AS9	A expressão identidade significa o tipo de gênero sexual que você gosta.	O léxico “gosta” sinaliza para a posição de abertura para arranjos identitários. Há uma confusão entre o substantivo “gênero” e a adjetivação “sexual”.
AS10	É se uma pessoa se identifica homem ou mulher.	Posição normatizada na dicotomia “homem” e “mulher” que parametriza a sociedade tradicional. O pronome “se” indica uma reflexividade na/da identidade do sujeito.
AS11	O sexo da pessoa.	Faltam indícios linguísticos para o enquadrar em uma posição. O léxico “sexo” direciona a pensar que o sujeito concebe gênero e sexo como a mesma coisa.

AS12	A personalidade que você escolhe.	O léxico “escolhe” sinaliza para a posição marcada pela abertura para arranjos identitários.
AS13	Identificar o gênero sexual da pessoa.	Posição ampla acerca da noção de gênero e confusão entre sexo e gênero.
AS16	É o que você se identifica em relação o seu sexo de origem.	A relação que o sujeito faz entre gênero e sexo de “origem” demonstra uma posição normatizada pela dicotomia ‘masculino/feminino’, além de sinalizar que a correspondência entre sexo e gênero é o natural. O pronome “se” indica uma reflexividade na/da identidade do sujeito.
AS18	Que a pessoa pode nascer homem, mas ele se põe como mulher.	A escolha lexical “se põe” sinaliza uma posição marcada pela abertura de rearranjos identitários. O pronome “se” indica uma reflexividade na/da identidade do sujeito.
AS21	É como a pessoa se caracteriza independente do sexo que ela nasceu quando criança.	A posição desse sujeito indicia o pensamento pós-moderno acerca de questões identitárias, o léxico “independente” sinaliza a fuga do binarismo que pauta a normatização da sociedade tradicional.
AS22	É a identidade pela qual a pessoa se reconhece.	A escolha lexical “se reconhece” sinaliza uma posição marcada pela abertura de rearranjos identitários. O pronome oblíquo “se” indica uma reflexividade na/da identidade do sujeito.
AS23	Identidade de gênero é o que cada pessoa acha o que é hoje, a partir das suas vivências.	O léxico “acha” deixa margem para uma indefinição identitária, dando margem para uma assunção do si mesmo que pode ser diferente do modo como é visto(a) pelo outro no entanto, o léxico “vivências” referencia a visão da modernidade recente de construção no social.
AS25	É a medida do tempo que você não pode se identificar com sexo e muda pra outro tipo como por exemplo → gey e etc.	Posição marcada pela abertura para rearranjos identitários. A relação que o sujeito faz com o léxico “tempo” faz referência a questões das movências peculiares às identidades na pós-modernidade.
AS27	Identidade de uma pessoa.	Resposta que sinaliza uma posição conceitual ampla acerca de questões de gênero.
AS29	Um cartão para nos identificar.	Ausência de indícios linguísticos para o enquadre da posição do sujeito. A metáfora de cartão, por um lado, remete à normatização de modos de apresentação na sociedade.

Fonte: Dados da pesquisa

O próximo quadro, por sua vez, segue com a análise mais detalhada dos indícios de posições materializadas em cada parte da resposta dos sujeitos condicionados à P6.

Quadro 13: Gesto de análise de P6 – Meninas

Respostas a P6: O que significa identidade de gênero para você?		
Sujeito	Resposta <i>ipsis litteris</i>	Nossas notações de análise
AS3	Para mim é a identificação da sexualidade se é feminino ou masculino entre outros.	Há uma confusão entre sexo e gênero, no entanto, quando o sujeito, escolhe a composição lexical “entre outros”, abre possibilidades de se pensar rearranjos identitários.
AS4	A definição do seu sexo.	Faltam indícios para um enquadre do posicionamento do sujeito.
AS5	Define o gênero sexual da pessoa.	Posição ampla acerca da noção de gênero e confusão entre sexo e gênero.
AS6	Define o gênero sexual da pessoa.	Posição ampla acerca da noção de gênero e confusão entre sexo e gênero.
AS7	Significa o que eu quero ser, se sou de outro modo, tipo se eu sou mulher eu gosto de homem, em outros casos uma mulher pode se envolver com outra mulher.	Há uma posição marcada pela abertura a novos rearranjos identitários, porém há também uma relação confusa entre gênero e preferência sexual.
AS14	O que você é, como você se ver.	A escolha lexical “se ver” sinaliza uma posição marcada pela abertura de rearranjos identitários. O pronome “se” indica uma reflexividade na/da identidade do sujeito.
AS15	Ausência de resposta	Ausência de resposta
AS17	Define o que você é, o seu sexo.	Posição ampla acerca da noção de gênero e confusão entre sexo e gênero. Ou seja, você só pode ser o que o seu sexo afirma.
AS19	Para mim é como você se reconhece, você é homem ou mulher do seu ponto de vista ou seus sentimentos.	A escolha lexical “se reconhece” sinaliza uma posição marcada pela abertura de rearranjos identitários. O pronome “se” indica uma reflexividade na/da identidade do sujeito. O sujeito acrescenta o léxico “sentimentos” que toca na questão da subjetividade a qual também influencia as definições de identidade.
AS20	O que eu sou ou como eu me reconheço.	As escolhas “eu sou” “eu me reconheço” mediadas pela conjunção “ou” indiciam a possibilidade de movência identitária.
AS24	Você pode biologicamente ser nascido (feminino) e se reconhecer com um gênero diferente, mas não mudando nada físico na pessoa.	A posição de abertura a rearranjos identitários está presente nessa posição do sujeito que traz também a concepção pós-moderna de distinguir sexo biológico e gênero.
AS26	Significa o gênero em que eu atuo na sociedade se atuo como gênero feminino ou masculino.	O léxico “atuo” traz uma semantização instigante. O sujeito posiciona-se de forma aberta a novos rearranjos identitários e traz a perspectiva da performatividade defendida por Butler (2015) para se pensar as questões identitárias.

AS28	Uma personalidade	O artigo “uma” nos remete a uma indefinição de identidade, podemos ler essa posição no viés das movências.
AS30	Falar qual meu sexo, exemplo feminino ou masculino.	Posição marcada pelo binarismo convencional na/da sociedade tradicional.

*As respostas dos sujeitos AS5 e AS6 são iguais. Buscamos no mapa de sala e nas anotações de campo uma justificativa para a ocorrência e constatamos que os dois sujeitos se sentam próximos, precisamente, um na frente do outro.

Fonte: Dados da pesquisa

Sumarizando, conforme análise dos léxicos agenciados pelos sujeitos, percebemos que os seus dizeres em resposta, ao questionamento sobre noção de identidade(s) de gênero, confirmam as seguintes posições:

- i) **ausência de resposta ou resposta muito ampla.** O sujeito, em certa medida, generaliza a sua posição deixando lacunas acerca do modo como compreende aquilo que é na pergunta tematizado;
- ii) **referência ao binarismo “sexo/gênero” estabilizado socialmente.** O sujeito acredita que o biológico determina o gênero numa relação perfeita e harmônica, no entanto, estudos vinculados à modernidade recente sugerem a flexibilidade de gênero, logo, as possibilidades de expressão humanas não cabem em um sistema de relação binária, como aquela a que as respostas aludem e;
- iii) **uma abertura a novos arranjos identitários característicos da modernidade recente.** Nessa posição, constatamos, nas respostas de alguns sujeitos, possibilidades e liberdades para referenciar identidade(s) de gênero, oportunizando, assim, um lugar a todos que se não se encaixam, em determinado contexto, na relação binária “sexo/gênero”.

4.1.3 Análise das P7 e P8 do Q dos sujeitos aluno(a)s

Ao debruçarmos o nosso olhar nos ditos dos sujeitos em resposta a P7 e P8, constatamos que eles estavam parametrizados em duas posições: i) uma vinculada ao sujeito empírico e ii) outra vinculada ao sujeito discursivo.

Para balizarmos nossas discussões analíticas, atualizamos a noção de sujeito postulada pela ADF para apreender as escolhas lexicais dos sujeitos. A ADF considera como princípio que não há discurso sem sujeito; bem como não há sujeito sem ideologia, nesse sentido, o sujeito

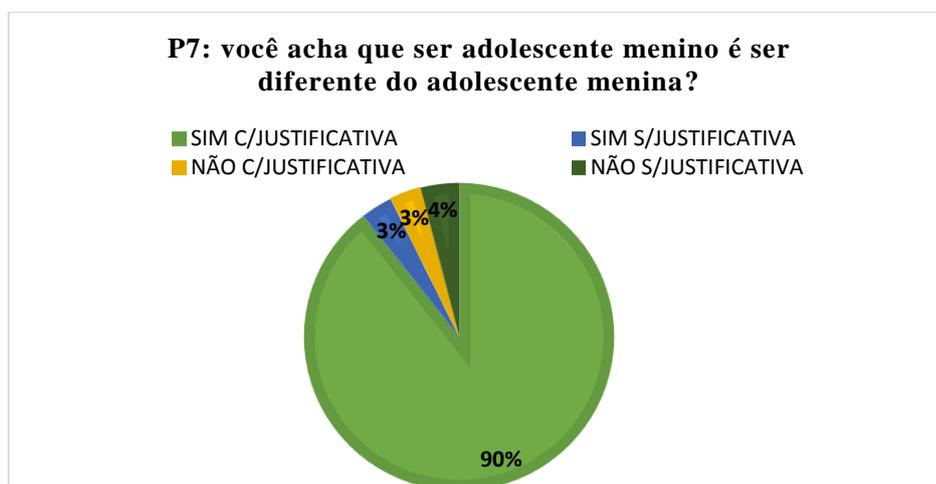
empírico não é o sujeito da ADF e, sim, o sujeito social interpelado pela história, pela cultura e pela ideologia, constituindo-se em um sujeito itinerante, descontínuo atravessado pela opacidade da linguagem, que lhe dá a ilusão de ser origem do sentido. (ORLANDI, 2015).

Ao questionar os sujeitos acerca das diferenças e semelhanças entre ser adolescente menino ou ser adolescente menina, o *zoom* do nosso foco foi lançado para o sujeito discursivo, ou seja, a nossa análise seria pautada nos traços discursivos revelados na/com e pela linguagem.

Como o (per)curso de toda pesquisa é passível de imprevisibilidades, em algumas respostas emergiu o sujeito empírico. Ao investirmos nas análises de P7 e P8 com vistas ao sujeito discursivo, entrevistamos, através das escolhas lexicais, aspectos vinculados às posições assumidas em relação ao sujeito empírico (bio-psico-fisiológico) em referência às diferenças e semelhanças de/em gênero.

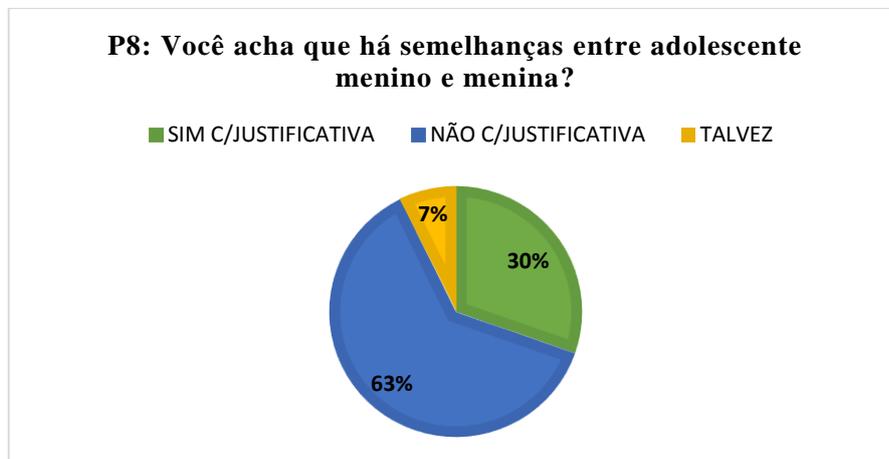
Primeiramente, sentimos a necessidade de quantificar, conforme quadro, as ocorrências de respostas atreladas a justificativas que se relacionavam ao sujeito empírico, bem como ao sujeito discursivo. Em seguida, fizemos um segundo quadro com as considerações analíticas das escolhas lexicais agenciadas pelos sujeitos.

Gráfico 4: P7 – Q



30 respostas = 100%
Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 5 – P8 - Q



30 respostas = 100%
 Fonte: Dados da pesquisa

As respostas à P7 e P8 foram tracejadas com o intuito de acessarmos como o(a)s aluno(a)s percebem a si mesmo(a)s e ao outro em tematizações referentes às diferenças e semelhanças entre gêneros. Uma quantificação das respostas advindas de P7 revelou que a maioria do(a)s aluno(a)s (90%) se percebem diferentes do outro, o que se confirma na análise das respostas à P8 em que 63% dos sujeitos não conseguem vislumbrar semelhanças entre meninos e meninas.

As justificativas são permeadas por diferenças ou semelhanças no que concerne a traços relativos ao sujeito empírico ou discursivo. A discursivização do sujeito empírico, pelo(a)s aluno(a)s, é pautada nas características biológicas/corporais que discernem os gêneros, a partir do binarismo “masculino e feminino”. Já o sujeito discursivo “implica a relação do simbólico com o político” (ORLANDI, 2015, p. 10), funcionando pelo inconsciente e pela ideologia, nessa perspectiva, o(a)s aluno(a)s vão delineando diferenças e semelhanças de gênero sob o ponto de vista representacional, que cada indivíduo tem da realidade em que estão inseridos e do vivido por cada um(a).

O segundo quadro traz uma resposta, materializada pelo léxico “talvez”, que produz efeitos de sentido frente às condições sócio-históricas. Já explicitamos (Cf. Capítulo 1) que vivemos em um momento em que as movências identitárias estão em plena efervescência, dessa forma, entendemos o léxico “talvez” como uma abertura para pensarmos que as diferenças e

semelhanças de gênero mudam performaticamente, tornando-se complexo uma discursivização positivista acerca da temática.

Para uma melhor visualização, elaboramos o quadro com as respostas do(a)s aluno(a)s e seus deslizamentos referentes ao que, aqui, nomeamos facetas concernentes ao sujeito empírico e ao sujeito discursivo.

Quadro 14: Gesto de análise de P7 e P8 do Q do(a)s aluno(a)s

Sujeito/Sexo	Respostas <i>ipsis litteris</i>	Vinculadas ao sujeito empírico	Vinculadas ao sujeito discursivo
AS1 Masculino	P7: Eu acho que sim por que as meninas começam a se desenvolver algumas e os meninos não quando chega adolescência já quer beber e sair.	P7: O léxico “desenvolver” circunscreve somente o físico.	P7: Os léxicos “beber e sair” denotam uma representação social que circula de forma natural na sociedade de que adolescentes meninos podem sair e beber.
	P8: Não meninas: tem seios, cabelos grandes, se arruma direito e etc... meninos: tem cabelos pequenos não se arruma direito e etc...	P8: Aqui os léxicos “seios, cabelos, arrumar/não arrumar” demandam o tratamento de questões físicas/corporais.	
AS2 Masculino	P7: Sim. em	Nas duas respostas o sujeito deixa implícito que não percebe diferença e/ou semelhança entre meninos e meninas.	
	P8: Não. eu não sei de nenhuma		
AS3 Masculino	P7: Sim por que a menina passa por muitas transformações o menino também, mas a menina é mais.	O léxico “transformações” em P7 e P8 em ambas as respostas remete às questões físicas corporais.	
	P8: Acho que sim, as transformações são parecidas mais de um jeito diferente.		
AS4 Feminino	P7: Sim. Porém acho que o sexo feminino não é igual ao feminino: como em sentimentos, crescimento do corpo e etc.	P7: A composição lexical “crescimento do corpo” traz a noção de empiria do sujeito.	P7: O léxico “sentimentos” já perpassa pela subjetividade do sujeito.
	P8: Talvez. Porque muitos(as) meninos(as) só se reconhece depois de algum tempo ou uma certa idade como sexo oposto.		P8: Toda a resposta reside em questões discursivas pela emergência do verbo acompanhado do pronome reflexivo “se reconhece” que denota a ideia de algo que acontece dentro de um

			contexto social, cultural e histórico.
AS5 Feminino	P7: sim, fisicamente e psicologicamente. Ex= na aceitação do namoro em relação aos pais.	P7: O léxico “fisicamente” refere-se à empiria do sujeito.	P7: O léxico “psicologicamente” e a construção “aceitação do namoro em relação aos pais” deixa marcado a representação social de que a família tem posições diferentes para meninos e meninas.
	P8: Depende, há semelhanças no gosto como: preferencias de genero de filme, musicas, etc.		P8: Aqui os léxicos também só deixam entrever questões que pairam pelo subjetivo do sujeito.
AS6 Feminino	P7: sim, fisicamente e psicologicamente. Ex: a indiferença na aceitação do namoro em relação aos pais.	Conforme mapa de sala e observações, constatamos que o S5 e S6 sentam-se próximos (especificamente um na frente do outro). Devido a isso a explicação para a duplicidade de respostas.	
	P8: Depende, há semelhanças no gosto como: preferencias de genero de filme, musicas, etc.		
AS7 Feminino	P7: Sim, porque a adolescente menina passa por muitas fases difíceis ao longo da adolescência.		P7: Podemos inferir pelo léxico “fases” como processos psicológicos e comportamentais pelos quais, segundo o sujeito, uma menina passa.
	P8: Sim, menino tem suas características diferentes da menina.	P8: Poderíamos inferir também o léxico “características” ao corpo empírico do sujeito.	P8: Aqui a inferência é a mesma com o léxico “características”.
AS8 Feminino	P7: no sentido de ser diferente nas maiorias das vezes por ser menino ou menina de se vestirem diferente. P8: cor de cabelo, o modo de ser diferente, modo de vestir e por a mulher ser mais cuidadosa que o homem.	P7: Só há referência à empiria “vestirem diferente”.	
		P8: “Cor de cabelo, modo de vestir”	P8: Há duas referências lexicais que tocam o sujeito

			discursivo “ modo de ser diferente e ser mais cuidadosa”. O último léxico é uma representação social do universo feminino.
AS9 Masculino	P7: Menina não tem a mesma liberdade que os meninos os pais são mais limitados com as meninas.		P7: A escolha pelo léxico “liberdade” para referir-se à representação social comportamental de que para a família (domínio privado) a menina deve ser mais preservada do que os meninos.
	P8: No contexto social sim, pois no contexto social somos todos iguais.		P8: Aqui ele diz e faz um contraponto ao afirmar que no domínio público, o social, “somos iguais”
AS10 Masculino	P7: Sim porque as mulheres tem muitas coisas que homem não tem como TPM, fragilidade,		P7: Podemos inferir os léxicos “TPM e fragilidade” ao discursivo que circunda o mundo feminino. Há a representação social que fragilidade é algo particular da mulher.
	P8: Todos tem olhos, boca, nariz, 2 pernas, 2 braços	P8: Todos os léxicos referem-se à empiria do sujeito.	
AS11 Masculino	P7: no formato do corpo, no dia a dia, mulheres tem mais frescura.	P7: Temos referência à empiria “formato do corpo”.	P7: Outra representação social através do léxico “frescura” atribuída às mulheres.
	P8: cor do cabelo, cor da pessoa, alguns tem o mesmo praze de faze algo.	P8: Inicialmente, várias referências à empiria: cor do cabelo, cor da pessoa.	P8: O léxico “prazer” perpassa pelo psicológico do sujeito.
AS12 Masculino	P7: Sim, na sociedade em geral	Sem índices linguísticos para análise.	
	P8: Sim, as vezes no modo de fazer as coisas.	P8: O léxico “no modo de fazer as coisas” está ligado à empiria do sujeito.	
AS13 Masculino	P7: Sim, tanto no sentido físico e no sentido psicológico.	P7: O léxico “físico” refere-se à empiria do sujeito.	P7: O léxico “psicológico” perpassa pelo sujeito discursivo.
	P8: Sim. A maturidade		P8: O léxico “maturidade” também perpassa pelo sujeito discursivo;
	P7: Não	Sem índices linguísticos para análise.	

AS14 Feminino	P8: Sim Porque é a fase que estamos passando pra fase adulta, muita coisa começa mudar no corpo e até mesmo as atitudes.	P8: Escolha lexical “mudar o corpo” relacionada à empiria.	P8: “atitudes” é um léxico que passa pelo sujeito discursivo.
AS15 Feminino	P7: Eu acho que sim. Pois menina tem mais sensibilidade, tem periodos em que estão mais nervosas outras mais calmas etc. E menino é mais bruto, quase não liga pra nada e pra eles tudo ta bom.		P7: Os léxicos “sensibilidade” e “bruto”, no dizer do sujeito, denotam representações sociais que estão no mundo, fazendo um contraponto entre menino e menina.
	P8: Sim. Meninas são mais sensíveis e delicadas, já meninos são mais brutos e mal educados.		P8: Aqui também há representações sociais através das escolhas lexicais “sensíveis e delicadas” em oposição à “brutos e mal educados”.
AS16 Masculino	P7: Sim. As adolescentes meninas tem mais maturidade que os meninos		P7: “maturidade” é algo psicológico, subjetivo do sujeito.
	P8: Augumas atividades exercidas por meninos podem ser realizadas por meninas	P8: Esse léxico “atividades” é bastante cambiante, podendo transitar nos âmbitos físicos e comportamentais.	
AS17 Feminino	P7: Sim. alem dos sexo ser diferentes não tem o mesmo sentimento ou jeito.		P7: “sentimento e jeito” estão no âmbito do sujeito discursivo
	P8: talvez. Por que alguns adolescentes so se reconhece o sexo com o tempo alguns sexo oposto.	Percebemos que a resposta a P8 é igual a resposta de S4. Partimos pro mapa de sala e notações e percebemos que ambos os sujeitos se sentam próximos (um na frente do outro)	
AS18 Masculino	P7: cada um no seu lugar		P7: Esse dizer do sujeito não revela muito, entretanto lê-se que meninos e meninas possuem um lugar demarcado no social, o que contradiz sua resposta a P8 na qual ele afirma que a semelhança entre menino e menina é a liberdade, através do léxico “liver”.
	P8: se liver com muita saúde		
AS19 Feminino	P7: Não. Por que somos seres humanos, há diferenças no jeito de ser		As respostas a P7 e P8 nos direcionam a pensar que o sujeito considera que

	de cada um, nos sentimentos, mas somos iguais.		menino e menina são iguais em deveres e direitos. Isso é uma premissa propagada pela escola enquanto instituição social.
	P8: Sim. Por que meninos e meninas tem que ser tratados iguais, com respeito, receberem carinho.		
AS20 Feminino	P7: Sim porque a adolescente menina passa por varias fazes que os meninos não passa		P7 e P8: Inicialmente o sujeito mobiliza o léxico “fases” para marcar uma diferença entre menino e menina; entretanto o léxico “hormônios” que, de certa forma, reside no mesmo campo semântico de “fases” contradiz e confunde a delimitação clara entre posição do sujeito empírica ou discursiva .
	P8: que alguns passam pela mesma coisa e tem os ormonios que muitas das vezes agem do mesmo jeito		
AS21 Masculino	P7: Sim, pois as meninas já tem mais responsabilidade que os meninos, em casa principalmente		P7: A escolha lexical “em casa” demarca a representação social machista de que serviços domésticos devem ser desempenhados por mulheres, principalmente.
	P8: A semelhança é que os dois tem os mesmos direitos e tem que cumprir os mesmos deveres		P8: Essa discursivização do sujeito acerca de igualdade de deveres e direitos contradiz o seu dizer em P7.
AS22 Masculino	P7: Sim. no sentido de comportamento.		P7: O sujeito mobiliza o léxico “comportamento” para demarcar a diferença entre menino e menina.
	P8: Sim. Acho que existe semelhanças entre si, pois ambos estão passando por um momento importante de transformações na sua vida.	P8: O léxico “transformações” pode ser enquadrado como mudanças físicas.	
AS23 Masculino	P7: Sim. No físico e na mentalidade de cada um.	P7: O léxico “físico” refere-se à empiria do sujeito.	P7: O léxico “mentalidade” é usado em oposição à empiria.
	P8: Sim. Pois tanto o adolescentes meninos e as meninas pensam que a		P8: Todo o dizer do sujeito perpassa pela questão da

	fase da adolescência eles podem fazer o que quiser.		intersubjetividade do sujeito discursivo.
AS24 Feminino	P7: Sim. Quase todos o pais tem mais cuidado e ordens nas meninas. Ex os meninos podem sair e chegar a hora que quiser e quando conhecem uma menina os pais levam tudo na graça		P7: Todo o dizer do sujeito perpassa pela questão da intersubjetividade do sujeito discursivo.
	P8: Sim, meninos e meninas são inteligentes ao mesmo nível meninas jogam bola igual meninos.	P8: “jogar bola” refere-se a uma ação do sujeito empírico.	P8: O léxico “inteligente” é marca de sujeito discursivo.
AS25 Masculino	P7: No sentido de delicadeza pois sempre as meninas são mais delicadas.		P7: o léxico “delicadeza” é trazido pelo sujeito para marcar uma característica típica da mulher
	P8: Sim em várias formas de se vestir e no estilo de vida.	P8: “a forma de vestir” refere-se à empiria do sujeito.	
AS26 Feminino	P7: É diferente tanto no sentido físico como no sentido de comportamento.	P7: “físico” refere-se ao físico do sujeito.	P7 e P8: “comportamento, pensamentos, atitude e modo de agir” são todos léxicos que estão relacionados ao sujeito discursivo.
	P8: Sim. em alguns pensamentos atitudes modo de agir do ser humano etc		
AS27 Masculino	P7: homem que é homem gosta de mulher – mulher que é mulher gosta de homem		P7: A representação social de heteronormatização no binarismo “homem/mulher” propalado pela sociedade.
	P8: sim os dois nascem espinhas juntos	P8: os léxicos referem-se à empiria do sujeito.	
AS28 Feminino	P7: Tem muito diferete em tudo.	Não dá para inferir em que reside a diferença e/ou semelhanças a que o sujeito se refere..	
	P8: Não tem muita semelhança		
AS29 Masculino	P7: Sim, no sentido de agir, das roupas e etc.	P7: O léxico “roupas” refere-se ao físico do sujeito.	
	P8: muito pouco, os adolescentes hoje em dia são todo iguais, não ligam pra nada.		P8: a resposta nos direciona a pensar acerca do significado do léxico “iguais” em relação a menino e menina.

AS30 Feminino	P7: Sim. Vários, os meninos saem mais e tem mais liberdade		P7: Aqui temos representações sociais postas na sociedade com relação ao comportamento dos meninos.
	P8: Sim. Como jogar bola, vídeo game e etc	P8: os léxicos referem-se a atividades físicas que, segundo o social e o histórico, são tipicamente masculinas.	

*Aqui as respostas de AS5 e AS6 também foram iguais. Buscamos no mapa de sala e nas anotações de campo uma justificativa para a ocorrência e constatamos que os dois sujeitos se sentam próximos, precisamente, um na frente do outro.
Fonte: Dados da Pesquisa

Esse quadro permitiu-nos lidar, também, com as referências pessoais utilizadas pelos sujeitos que, segundo Silva e Matencio (2005), contribuem para a projeção de imagens dos enunciadores (de si mesmo e dos outros). À medida que essas referências pessoais são ditas pelos sujeitos, também, emergem posições identitárias com base “tanto na diferença como na similitude do sujeito em relação ao outro (eu/outro; eu/ espelhamento do outro revelam a condição de pertença a um grupo, a uma coletividade – a apropriação/assimilação de características dos valores crenças desse grupo” (SILVA; MATENCIO, 2005, p. 7). Ainda,

o sujeito ocupa nos movimentos de objetivação e subjetivação envolvidos na interação quando o enunciador, ao assumir determinados posicionamentos identitários, estabelece relações com o seu próprio dizer, com o dito e/ou com dizer do outro; procuramos, por essa via, identificar indícios de uma zona de imbricação entre posicionamento do sujeito e efeitos de sentido pretendidos. (SILVA; MATENCIO, 2005, p.3)

Nesse direcionamento, os léxicos referenciados pelos sujeitos demarcam o posicionamento discursivo no movimento de objetivação e subjetivação¹⁷, pois, “no curso da interação, está(ão) implicada(s) diretamente com posições sociais, filiações, papéis comunicativos e lugares enunciativos, atualizados no interior da atividade discursiva” (SILVA; MATENCIO, 2005, p. 8).

¹⁷ Entendido, na perspectiva das autoras, como o “eu” É justamente na objetivação do *eu*, processo que, embora pressuponha um “tratamento objetivo” do *eu*, incorpora uma “finalidade subjetiva”, que emerge a identidade (a qual implica, lembremo-nos, a um só-tempo, diferença e equivalência). A identidade é, pois, uma referência a *si mesmo* – entidade corporal que envolve o *eu* e o *eu mesmo* – e, também, referência ao mundo externo, o que significa dizer que na assunção de posicionamentos identitários emergem traços da subjetividade do sujeito. (SILVA; MATENCIO, 2005, p. 5)

Foi salutar a identificação do gênero dos sujeitos para cruzarmos as representações sociais reveladas por cada aluno(a) e identificarmos o que era mais recorrente e episódico nos dizeres de meninos e meninas em relação aos papéis de gênero, quais sejam:

- i) os meninos têm mais liberdade para sair/ beber e namorar (AS5; AS6; AS30) ;
- ii) os pais são mais cuidadosos e mais rígidos com as meninas (AS9; AS24) ;
- iii) as meninas se desenvolvem fisicamente mais rápido do que os meninos (AS1; AS3; AS4; AS20);
- iv) as meninas são mais maduras, sensíveis e responsáveis do que os meninos (AS7; AS10; AS13; AS21; AS22; AS25).

A partir dessa constatação de análise, percebemos que os alunos vozeiam representações sociais quanto à existência, na sociedade, de uma proeminência de papéis de gênero com relação ao masculino e ao feminino e são guiados por representações que circulam no social fora da escola e repercutem nos dizeres do(a)s aluno(a)s. Isso porque o(a)s aluno(a)s reproduzem memórias discursivas vividas em outros espaços sociais, ou seja, exteriorizam algo que já foi dito, causando efeitos no que se está sendo dito e vivido pelos sujeitos no dado momento (ORLANDI, 2015).

4.1.4 Análise de P10 do Q dos sujeitos aluno(a)s

Já explicitamos que nossa pesquisa tem como *locus* de investigação a escola como instituição legítima de difundir a educação formal. Interessa-nos, assim, como são sentidas, percebidas e discursivizadas as questões de gênero que adentram esses domínios da escola, principalmente, a sala de aula, através das representações sociais de gênero que circulam na sociedade.

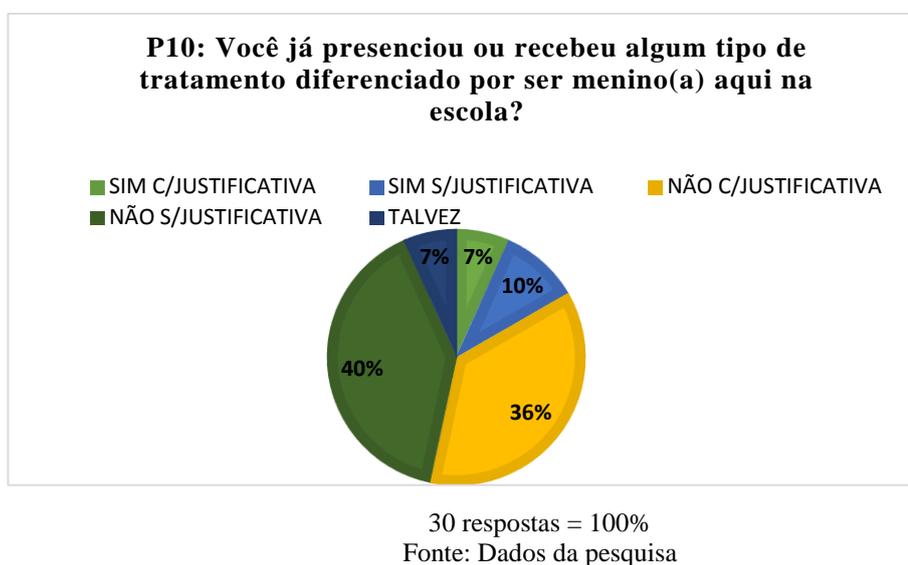
Em nosso estudo, traçamos princípios que parametrizaram o nosso dizer e o nosso fazer pesquisa; dentre eles um direcionou a pensar e a elaborar a P10, a saber, i) há um discurso heteronormativo, estabilizado e reproduzido na sociedade tradicional acerca de questões de gênero, que atravessa o espaço escolar e impacta nas relações interpessoais dos sujeitos, assim como concorre para a (re)constituição de identidade(s) de gênero.

Esse discurso heteronormativo é responsável pela tentativa de homogeneização, presente na escola, que acontece por meio da linguagem, que, por possuir uma opacidade, acaba por iludir os sujeitos de que todos são tratados de forma igual no ambiente escolar. Daí o nosso foco em P10, eis: “Você já presenciou ou recebeu algum tipo de tratamento diferenciado por ser menino(a) por parte de seus(suas) professores(as), aqui, na escola?”

Ao quantificar as respostas dos sujeitos, podemos constatar na discursivização da maioria dos sujeitos o léxico “não”, que ratifica a referência de que todos (meninos e meninas) são tratados igualmente tanto em direitos, quanto em deveres interacionais. Conforme Fiorin (2003), “as negações incidem principalmente sobre crenças, costumes, modos de ser, enfim, sobre a cultura” (FIORIN, 2003, p.31 apud MARCUSCHI, 2004, p. 278)

Entretanto, dois sujeitos escolheram o léxico “talvez” e essa escolha é permeada por “uma margem de não-ditos que também significam” (ORLANDI, 2005). O dito sugere uma margem de não-ditos que ecoa várias memórias e revela posições, entretanto buscamos nesse implícito o que a incompletude de sentido pode nos dizer.

Gráfico 6: P10 - Q



A quantificação revela e reforça o caráter homogeneizador da escola enquanto instituição social (Cf. Introdução), pois a maioria do(a)s aluno(a)s (76%) diz que nunca recebeu tratamento diferenciado na escola.

A resposta negativa dos aluno(a)s coloca, na ordem do não-dito, essas naturalizações (re)produzidas pela escola como instituição em que uma concepção de identidade essencializada é fixada, ou seja, “afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora” (SILVA, 2000, p. 81). Isso se comprova com respostas como: S11 “*Não. Tratão do mesmo jeito.*”; S15 “*Na escola não, pois aqui na escola todos tratam todos iguais*”; S27 “*Não. todos mim tratam como se fosse filhos deles*”. Lê-se, nessas respostas, que as diferenças entre gêneros não estão presentes no espaço escolar, entretanto como não pensar em diferenças e identidade(s), visto que esse espaço é

permeado por díspares culturas que se cruzam, se confrontam, se completam entre as pessoas que, ali, convivem? A diferença simplesmente existe e possui estreita ligação com a identidade, logo, não há como negar essa afirmação.

Nesse empreendimento de buscar respostas, elaboramos o quadro abaixo para analisarmos os dizeres do(a)s aluno(a)s, tanto as negativas, como também, outras respostas que abrem perspectivas para se repensar essa homogeneização peculiar da instituição escola. É importante salientar que transcrevemos somente as respostas com justificativas, por oferecerem mais subsídios de análises por nos permitirem compreender os posicionamentos identitários dos sujeitos através de uma discursivização para justificar suas respostas. Cumpre esclarecer que, a exceção, aqui, vincula-se as respostas indicadas pelo léxico “talvez”, já que tal referenciação, também, revela, em certa medida, abertura para análise no horizonte do não-dito.

Quadro 15: Gesto de análise de P10 do Q do(a)s aluno(a)s¹⁸

Sujeitos	Respostas <i>ipsis litteris</i>
AS3	Não. Todos sempre mim trataram muito bem.
AS4	Talvez
AS6	Não. Na escola não.
AS7	Sim, na aula de física o professor deixa os meninos jogar mais tempo do que as meninas, por sermos meninas e não jogarmos football.
AS9	Não na escola os tratamentos não são diferenciados são todos iguais tanto para as meninas e para os meninos.
AS11	Não. Tratão do mesmo jeito.
AS15	Na escola não, pois aqui na escola todos tratam todos iguais, mas nas ruas as vezes sim e pelo fato de ser, os outros acham que eu não sou capaz de nada.
AS17	Talvez
AS20	Não que eu me lembre não aconteceu nada comigo
AS24	Não, a não ser que as vezes pra fazer algumas coisas eles escolhem meninos.
AS26	Já ouvi citar que menino fazer bagunça é feio mais que menina fazer bagunça é pior ainda
AS27	Não. todos mim tratam como se fosse filhos deles
AS30	Sim. Os meninos tem machismo de não me deixar jogar futebol.

Fonte: Dados da pesquisa

No decorrer de nosso (per)curso investigativo, vários pontos foram se desvelando aos nossos olhos. Um desses pontos foi revelado em P10, o que se deu após várias leituras e análises do que poderíamos (entre)ver acerca da diferença, entendida por nós como algo positivo e atribuído historicamente, assim como a identidade. Silva (2000) pondera que

¹⁸ Registramos, aqui, as respostas dos outros sujeitos à P10. Sim (AS14; AS18), Não (AS2; AS5; AS10; AS12; AS13; AS16; AS19; AS21; AS22; AS23; AS25; AS28; AS29).

a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (SILVA, 2000, p. 75)

Nesse viés, pensamos que a escola, enquanto instituição social, bem como microcosmos da sociedade, traz para o seu interior, através de atos de linguagem, diversas representações sociais que estão localizadas na estrutura macro da sociedade.

Muitas dessas representações sociais são pautadas em um discurso heteronormativo que leva a escola a considerar que meninos e meninas sejam considerados iguais em direitos e deveres. Isso se confirma nos dizeres de alguns sujeitos, quais sejam: AS9, AS11, AS15, AS27.

Entretanto, alguns sujeitos (AS4; AS7; AS17; AS24; AS26 e AS30) se permitem atravessar essa linha heteronormativa e desvelam um outro lado da igualdade/diferença, revelando que é necessário que a escola entenda a diferença entre menino e menina e a valorize positivamente; já que a(s) identidade(s) e a(s) diferença(s) vivem uma estreita relação de dependência e são produzidas e reveladas na e pela criação linguística. Conforme Silva (2000),

Dizer, por sua vez, que identidade e diferença são o resultado de atos de criação linguística significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem. Isto parece uma obviedade. Mas como tendemos a tomá-las como dadas, como "fatos da vida", com frequência esquecemos que a identidade e a diferença têm que ser nomeadas. (SILVA, 2000, p. 75-76)

Nessa senda em (des)(re)velar questões acerca de identidade(s) e diferença, debruçaremos agora o nosso olhar para o questionário discursivo respondido pelos professores, também sujeitos de pesquisa, com vistas a margear indícios, bem como cruzá-los com os dados advindos do questionário do(a)s aluno(a)s, com o intuito de buscar afastamentos e aproximações sobre essas temáticas.

A P12 do questionário discursivo dos professore(a)s suscita dos sujeitos uma reflexão acerca de gestos comportamentais e dos papéis de gênero de meninos e meninas em interação na sala de aula, eis: i) Você costuma ter mais dificuldade em termos de disciplina com alunos homens ou alunas mulheres? É possível fazer uma generalização como essa? Homens e mulheres comportam-se diferentemente a seu ver, em função do gênero? O que diz a sua experiência?

Quadro 16: Gesto de análise da P12 do Q do(a) professor(a)

Sujeito da Pesquisa ¹⁹	O que diz sua experiência (Respostas <i>ipsis litteris</i>)	Indícios nas respostas acerca de como os professor(a)s representam traços comportamentais dos alunos	
		Meninos	Meninas
PS1 Masculino	A indisciplina é muito maior entre os homens. Sim, o comportamento entre homens e mulheres são, em geral, diferentes. Mulheres são mais recatadas, homens são mais “soltos”, desinibidos.	“soltos”, desinibidos	Recatadas
PS2 Feminino	Hoje tanto homem quanto mulheres apresentam problemas de disciplina. Fiz a partir de dados levantados de forma superficial nas turmas que leciono. Acredito que o comportamento diferente entre homens e mulheres não seja em função do gênero.	Apresentam problema de disciplina	Apresentam problema de disciplina
PS3 Feminino	Há mais meninos difíceis, ou seja, inquietos, barulhentos, que não aceitam reclamações e que brincam entre eles com mais agressividade.	Difíceis, inquietos, barulhentos	Não declarou nada
PS4 Feminino	Diferentemente de anos atrás, vejo na atual situação, pouca diferença com relação às atitudes e comportamentos/homens e mulheres. Raras exceções, encontramos mulheres que pode-se dizer, como passivas, pacientes, frágeis como eram caracterizadas nas nossa falas, nossos valores, estereótipos e preconceitos...As mulheres avançaram muito mais constituindo-se socialmente e nas relações de poder.	∅	Passivas, pacientes, frágeis
PS5 Feminino	No ensino fundamental, as meninas e os meninos se comportam de igual forma, no que se refere a disciplina. No EM eu acho que os meninos são mais irreverentes. Não sei dizer porque.	Irreverentes	∅
PS6 Feminino	Sim. Completamente diferentes. Os homens costumam serem mais gentis com o professor porém mais preguiçosos, levando em consideração as exceções da regra.	Gentis, preguiçosos	∅
PS7 Masculino	Com os alunos do sexo masculino. Não é possível generalizar, pois cada caso é um caso. Sim, o comportamento é diferente, mas meninos e meninas se comportam de acordo com suas individualidades.	∅	∅
PS8 Feminino	Com certeza há uma generalização os do turno matutino são questionadores e sem almejar algo além da conclusão do curso, um ou outro pensa	∅	∅

¹⁹ Utilizamos a sigla “PS” e o número do sujeito, que significa P=professor(a), S= sujeito.

	no futuro, no turno noturno a perspectiva de futuro é quase nenhuma.		
--	--	--	--

Dentre os dizeres externados, os sujeitos nada ou pouco declararam acerca de aspectos comportamentais das meninas. Isso nos direciona a pensar que o masculino é parâmetro das questões de gênero em sala de aula, sendo isso fruto de representações sociais, entendidas por Jodelet (1993) como formas de pensamentos estruturados que ecoam nos processos de socialização de um grupo.

Tais representações sociais são advindas de socializações primárias exteriores à sala de aula, que são replicadas de forma naturalizada nos dizeres dos(as) professores(as) dentro de um enquadre de uma socialização secundária a qual acontece em um determinado espaço/tempo (PATANÉ; MERÇON, 2016).

Os sujeitos utilizam adjetivos para diferir o comportamento entre meninos e meninas. Para os meninos: soltos, desinibidos, inquietos, barulhentos. Para as meninas: pacientes, passivas, frágeis, recatadas. Tais adjetivações pairam sobre o que Moscovici (2015) define como: “a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas” (MOSCOVICI, 2015, p. 55), ainda “representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes” (MOSCOVICI, 2015, p. 62)

Os professores externam com naturalidade algo que já está cristalizado socialmente, margeamos também que o comportamento dos meninos se sobressai ao das meninas, visto que a maioria só se dá conta de descrever o comportamento desses, ficando no não-dito que o comportamento daquelas seria o inverso.

Diante disso, os dizeres dos professores confirmam que meninos e meninas se comportam de forma diferentes. As diferenças, elencadas pelos professores, perpassam por generalizações advindas de representações sociais em que o predicado é prioritário ao sujeito (MOSCOVICI, 2015).

No entanto, o(a)s aluno(a)s, em sua maioria, revelaram que são tratado(a)s de forma igual, o que nos leva a uma inquietação: Se os professores revelam que meninos e meninas se comportam diferentes, o que explicaria os alunos pensarem que são tratados, na escola, inclusive pelos professore(a)s, de forma igual? Sobretudo, que efeitos se produzem sobre os sujeitos acerca dessa “igualdade” entre gêneros?

Uma possibilidade para interpretação de resposta parece residir no modelo de escola, que imbuída de símbolos que delimitam o espaço, determina (de forma velada ou não) o que cada

sujeito pode (ou não) fazer/dizer, produzindo efeitos de igualdade sobre meninos e meninas. Entretanto, ao esquadrihar a escola, percebemos que tanto os meninos quanto as meninas se comportam, se agrupam e se movimentam de formas distintas, revelando sutilmente as suas diferenças.

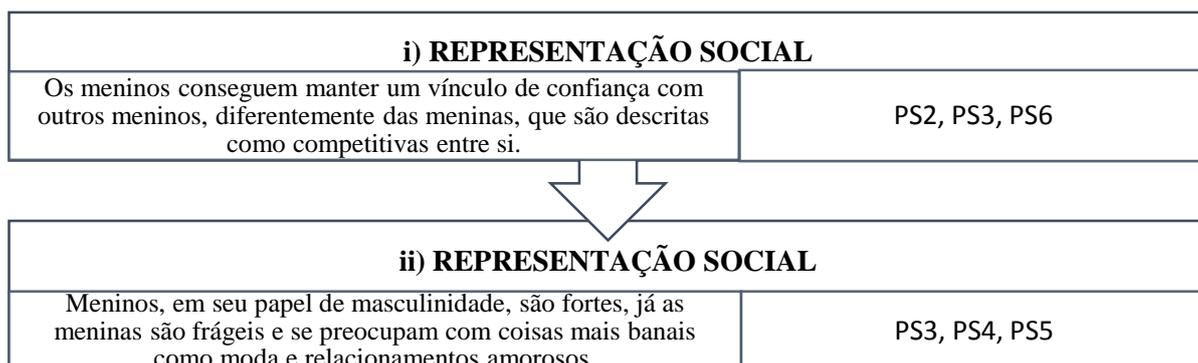
Nessa senda, passamos a examinar a P15 do questionário discursivo que traz o *zoom* para diferenças e semelhanças entre meninos e meninas, no intuito de confirmarmos ou não, nos dizeres do(a)s professore(a)s, tal questão. A P15 foi assim formulada: Há diferenças e semelhanças que você percebe entre meninos e meninas, no que concerne ao seu pertencimento de gênero em sala de aula?

Colocamos no quadro as respostas *ipsis litteris* do(a)s professore(a)s, eis:

Quadro 17: Gesto de análise da P15 do questionário do(a) professor(a)

Sujeito	Resposta <i>ipsis litteris</i>
PS1	----- (Sem resposta)
PS2	Parece que o vínculo de confiança estabelecido entre os meninos é maior do que entre as meninas. A competição entre meninas é maior do que entre meninos.
PS3	As meninas são mais competitivas em relação às notas e os meninos preocupam mais em não mostrar fraqueza diante de um problema, a exemplo de: não baixar a cabeça quando o professor reclamar, perder nos argumentos e postura do colega.
PS4	Os meninos estão presos ao seu papel de masculinidade.
PS5	Algumas vezes percebo diferenças. Os meninos falam muito em “jogar bola”, “pegar as nega”, “dar porrada”; enquanto que, as meninas falam muito de moda e de namorar.
PS6	Os meninos tendem a ser mais gentis.
PS7	Não entendi o questionamento direito e não me acho seguro para responder.
PS8	Não. Existem pessoas interessadas e outras que só estão na escola por imposição da família por conta das bolsas oferecidas pelo governo federal.

Ao analisar as respostas à P15, percebemos que alguns atravessamentos de RS são bastante parecidos com os que aparecem em resposta a P12, quais sejam:



Pode-se ler que os dizeres dos(as) professores(as), aqui, também são direcionados por representações sociais estereotipadas que pairam nos espaços sociais. PS2 e PS3 trazem a questão acerca da competitividade que existe entre as meninas, por outro lado entre meninos não há competições, pelo contrário, existe um sentimento mútuo de confiança.

Pensamos então se as mulheres são vistas como passivas atribuindo-lhes as qualidades como paciência, fragilidade, emoção, de onde advém essa competitividade? Já as qualidades ativas como agressividade, força, dinamismo, que caracterizam o masculino não conformam nenhum tipo de competição? Tais posições representacionais são bastante recorrentes em diversos discursos sociais situados fora da escola.

É importante salientar que os não-ditos de PS1, PS7 e PS8 falam muito. A ADF nos ensina que os sentidos residem em todas as direções e não somente numa linha enunciativa reta (ORLANDI, 2015). PS1 preferiu não responder, PS7 expressa que não compreendeu a questão e, por isso, optou por não responder à temática e PS8 traz, em seu dizer, uma resposta que foge ao que fora perguntado. Essas posições enunciativas apontam para lacunas existentes no espaço escolar no que se refere às tematizações acerca de questões de gênero.

Nesse viés lacunar revelado pelos dizeres dos professores, mesmo estando no capítulo de análise, é importante trazer à baila algumas preconizações da LDB acerca da matriz curricular, especificamente, no que concerne às diretrizes propostas para o ensino médio, assim o documento

preconiza que a concepção curricular seja transdisciplinar e matricial, de forma que as marcas das linguagens, das ciências, das tecnologias e, ainda, dos **conhecimentos históricos, sociológicos e filosóficos**, como conhecimentos que permitem uma leitura crítica do mundo, estejam presentes em todos os momentos da prática escolar. (p. 18, grifos nossos)

Muito dessa leitura crítica do mundo está presente na transversalidade, espaço em que a escola pode tematizar(ou não) diversas questões, que, formalmente, não se constituem objetos de ensino, mas que podem ser tomados a qualquer momento da prática escolar e serem problematizados como objetos de discurso “que podem ser modificados, desativados, reativados, transformados, recategorizados, construindo-se ou reconstruindo-se, por esta via, os sentidos no curso da progressão textual” (KOCH, 1999, 2003 *apud* KOCH, 2004, p. 244). Dubois e Mondada (2003) corroboram que

é no e pelo discurso que são postos, delimitados, desenvolvidos, transformados, os objetos de discurso que não lhe preexistem e que não têm uma estrutura fixa, mas que ao contrário emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva. (DUBOIS; MONDADA, 2003, p. 64)

As questões de gênero se enquadram nesse espaço transversal, nesse sentido, teoricamente, elas teriam um espaço de tematização na escola, entretanto, na prática, isso não se concretiza, o que se constata nas respostas do(a)s professore(a)s. Em outras palavras, os dizeres do(a)s professore(a)s revelam que eles não conseguem (ou não acham relevante) referenciar questões de gênero.

Essas posições enunciativas dos professores fazem-nos pensar que a não tematização se dá porque parece não haver discussões nos espaços de formação inicial e/ou continuada do professor, reverberando em situações de ensino e aprendizagem nas salas de aula, conforme respostas da P17, abaixo relacionadas, que suscitam ao professor tomar as questões de gênero como objeto de ensino e de discurso em sala de aula. Eis: De que forma você abordaria, em sala de aula, questões de gênero?

4.1.5 Análise da P17 do Q do(a) professor(a)

A questão que suscitou essas respostas foi: De que forma você abordaria, em sala de aula, questões de gênero? Em cada resposta dos sujeitos, podemos fazer leituras, inferências acerca de como cada sujeito lança o seu olhar às questões de gênero. Fizemos uma análise a partir da visão que a modernidade recente nos oferece ao olhar o sujeito como um ser multifacetado, um mosaico de identidades (MOITA LOPES, 2006).

Quadro 18: Gesto de análise de P17 do Q do(a) professor(a)

Sujeito	Respostas (<i>ipsis litteris</i>)
PS1	Trabalharia as diferenças entre sexo x gênero: o respeito às escolhas/liberdades individuais; o papel social da mulher ao longo da história; feminismo x machismo.
PS2	Certamente, buscando respeito e imparcialidade.
PS3	Trabalharia questões de gênero na sala de aula de forma que eles percebessem por meio de vídeos, ilustrações, textos e conversas informais que mulheres e homens têm os mesmos direitos e capacidade para desenvolver qualquer atividade. Exploraria os referidos recursos tentando leva-los à percepção de que, apesar das diferenças físicas somos todos iguais.
PS4	Devemos considerar o espaço da sala de aula aberto para as discussões, onde as pessoas se expressam de forma diversa e plural. É de suma importância o respeito, a tolerância de cada indivíduo dentro deste espaço educativo. É nela, que a questão de gêneros deve ser entendida que o outro, merece respeito, na mesma medida que queiramos ser respeitados.
PS5	Eu não me sinto preparada para falar dessa questão com os alunos. Tenho medo de ter algum preconceito impregnado na minha fala, ou na minha cabeça, e deixar que isso fique transparente para os alunos.

PS6	Abordaria os amplos aspectos que os define e os diferencia enquanto ser homem e o ser mulher. Na verdade já trabalhei essa questão quando lecionei outra disciplina.
PS7	Sinceramente, se não houvesse a inserção desses temas no material didático eu não sei como faria para abordar as questões de gênero de forma adequada para o público do colégio.
PS8	Sabemos que se formos abordar tal questão, estaríamos batendo de frente com o que se pega hoje em dia, quanto mais, quando surge um terceiro que tratamos como diferente.

PS1 demonstra ter um olhar que toca em premissas (pro)postas pelos estudos vinculados à modernidade recente. Traz a questão da diferença entre o binarismo sexo/gênero, os léxicos “escolhas/liberdades e papel social”, externados pelo professor, direcionam o dizer para uma visão mais aberta às questões de gênero.

PS2 traz em seu dizer dois substantivos: respeito e imparcialidade. No decorrer da pesquisa, percebemos que os professores tentam seguir a premissa da igualdade, ou seja, os alunos parecem ser tratados de forma homogênea. Mas será que isso é possível? Ser imparcial e homogeneizar todos os alunos quando se tem um objeto de discurso tão clivado de nuances como a questão de gênero?

O final do dizer de PS3: “apesar das diferenças físicas somos todos iguais” não ficando claro em que medida somos. Será que somos iguais? É justamente nessa arena de diferenças e disparidades que a LA entra e oferece um repertório teórico que entende e enquadra um olhar justo e ético às questões de etnia, religiosas, sexuais, de gênero etc. Esse efeito de igualdade revelado nos dizeres dos professores, sobretudo, também, observado nos alunos, foi crucial para nossas análises para pensarmos na importância e relevância da temática no ambiente escolar.

O dizer polido e politicamente correto de PS4, ao afirmar “Devemos considerar o espaço da sala de aula aberto para as discussões, onde as pessoas se expressam de forma diversa e plural”, as análises revelam que não a sala de aula, ainda, não é um espaço tão aberto a discussões controversas como questões de gênero, visto que tais temáticas não possuem *status* de objeto de discurso no dia a dia interacional.

Os apontamentos dos diários de campo os quais apontam para uma sala de aula silenciosa em que o discurso didático do professor, em diversos momentos, é o único permitido, qualquer interrupção é silenciada.

PS5 trouxe, em seu dizer, a materialização da realidade vivida no grupo do 1º ano, a de que o vozeamento de tais questões é inexistente, não há quaisquer direcionamentos para discussões e/ou reflexões, exceto na aula de Sociologia em que o livro didático suscitou tal demanda.

PS6 e PS7 afirmam que ambos já trabalharam com tais questões, entretanto não entram em detalhes acerca de como fora esse trabalho. PS7 ancora o seu dizer e o seu fazer pedagógico ao livro didático e o que nele está prescrito acerca das questões de gênero.

Já PS8 vozeia que não se pode abordar tais questões em sala de aula, visto que falar de gênero é ir de encontro a questões [não-dito] religiosas.

A partir das repostas, percebemos que a escola não está preparada para ser um espaço discursivo, de linguagem e interacional também no que concerne a questões que fogem ao modelo engessado curricular prescrito pelas organizações educacionais.

Diante das análises dos questionários discursivos do(a) aluno(a) e do professor(a), tomamos a decisão de planejar e pilotar outro instrumento de pesquisa que respondesse a questões que foram surgindo durante o percurso das observações em campo. Nesse direcionamento, pensamos na oficina (Cf. Capítulo 3, Seção 3.3.3) se mostrou um espaço interacional alternativo para trazermos questões de gênero como objeto de discurso.

4.2 Identidade(s) e(m) interações no e pelo diário de campo

Conforme temos delineado, desde a Introdução, reconhecemos que a escola é uma instituição social cujo papel é propagar um modelo de cidadania e de cultura comum a todos(as), contudo, apostamos também que a escola é um espaço de formação de sujeitos de linguagem (MODL, 2015), em que indivíduos constroem sua(s) identidade(s), bem contribuem para a construção das identidade(s) do outro, em constantes movimentos interacionais. Corroborando Modl (2015) sumariza que

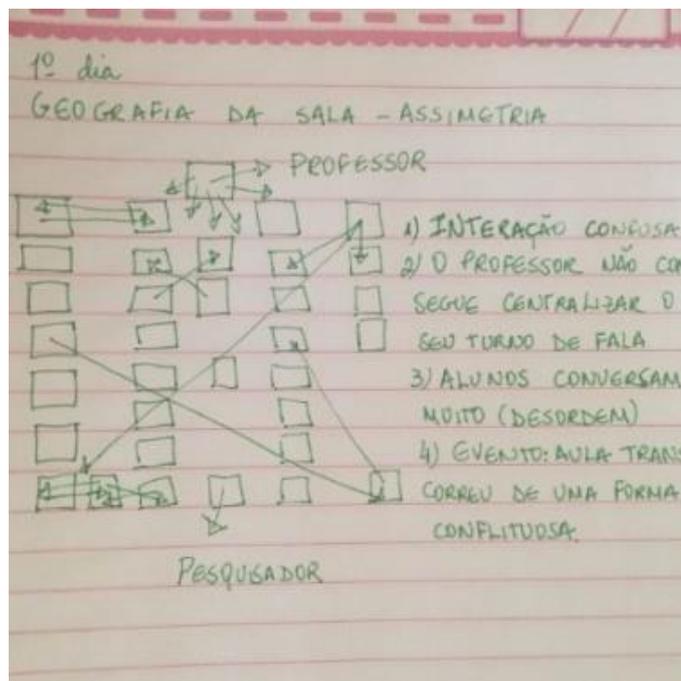
a imagem que um sujeito faz de si mesmo se molda e remolda não apenas a partir do modo como esse sujeito compreende e significa suas ações, mas também em função das pistas dadas pelos outros sujeitos sobre o modo como suas ações estão sendo interpretadas. (MODL, 2015, p.6)

Apostamos no “diário de campo” como um instrumento capaz de registrar movimentos interacionais do dia a dia da sala de aula observados. Todas as anotações, na verdade, servem de documentação do cotidiano do *locus* de pesquisa, uma vez que ela fornece uma materialidade de uma determinada ação social, especificamente, as interações.

Utilizaremos as interações de três dias para sinalizarmos nossa aposta acerca da sala de aula como um espaço propício às (des)(re)construções identitárias de professor(a) e aluno(a)s. Partiremos de três imagens retiradas do diário de campo da pesquisa.

As imagens são notas de campo feita pela pesquisadora, com o intuito de materializar a interação da/na sala no dia da observação. As setas indicam a rede de ligações interacionais entre os interlocutores.

i) Imagem 1

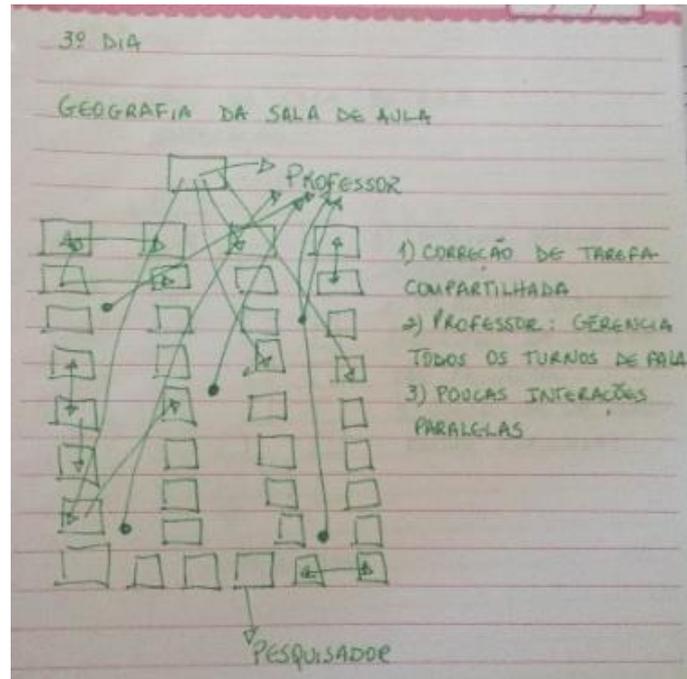


Fonte: Dados da pesquisa

Na imagem 1, as anotações da pesquisadora sinalizam sua compreensão de que o(a) professor(a) tenta marcar seu papel de gerente da palavra na interação didática (MODL, 2015), entretanto os alunos participam de várias microinterações, o que potencializa uma confusão interacional durante a atividade didática.

Em certa medida, observei que, nesse dia: i) os turnos de falas da professora e do(a)s aluno(a)s não obedeciam às regras interacionais comuns a um enquadramento didático de aula; desse modo ii) houve, por parte da professora, uma tentativa de interação principal, sufocada pelo(a)s aluno(a)s; bem como iii) as partes [início-meio-final] que constituem o evento aula não ficaram claras. Vejamos a imagem que reproduz a assimetria dos turnos de fala nesse dia.

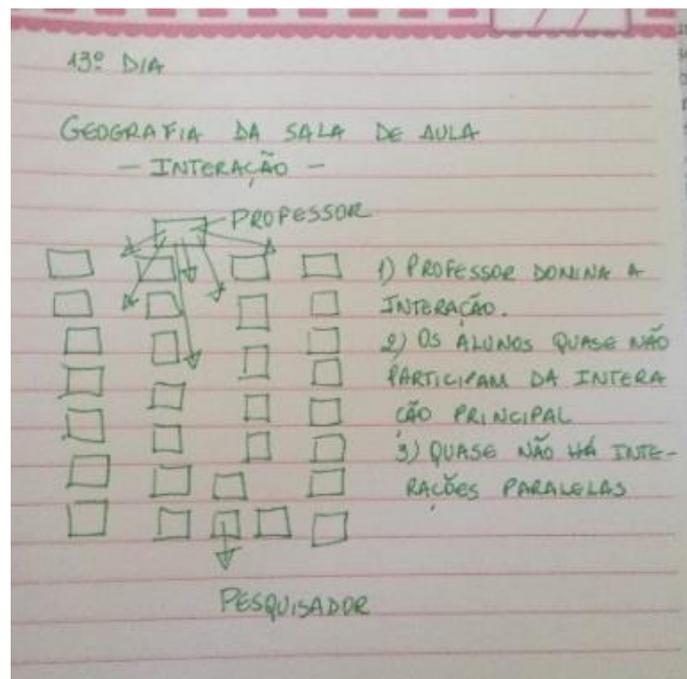
ii) Imagem 2



Fonte: Dados de pesquisa

A interação revelada na imagem 2 mostra, ao contrário da imagem 1, uma organização didática em que o professor consegue gerenciar a quase todas as interações em sala de aula. Os papéis e identidade(s) de professor(a) e aluno(a)s são bem demarcados e as interações se complementam durante todo o desenvolver da atividade didática de correção de tarefa compartilhada.

Imagem 3



Fonte: Dados da pesquisa

Já a imagem 3 revela uma atividade didática pautada na palavra centrada apenas no(a) professor(a) como falante. Aqui, nessa situação, temos o silêncio do(a)s aluno(a)s, o vazio de palavras, entretanto imbrincado de significações, segundo Orlandi (2007), o silêncio longe de ser um vazio de palavras, é, essencialmente, garantia do movimento de sentidos.

Defendemos que a sala de aula é um espaço precípuo para a formação de seres de linguagem, logo, também, é espaço para construções de identidade(s), todavia, o que significaria esse silêncio nesse enquadre escolar?

Compreendemos a posição da professora como um indício do silêncio local, visto que ela usa a hierarquia, dentro da assimetria da sala de aula, para exercer relações de poder que se explicitam, por exemplo, em gestos de conceder ou cassar a palavra. Esse silêncio que censura, que marca o que pode ou não ser dito é bastante recorrente na escola, o que acaba resvalando na constituição identitária do sujeito.

No caso da sala de aula, essa negativa de o aluno se inscrever em determinadas formações discursivas acaba por negar a ele, primeiramente, a sua participação como sujeito discursivo, o que interfere na constituição de sua identidade de aluno, e, conseqüentemente, nas outras identidade(s), a exemplo, a identidade de gênero. Para uma melhor explicitação, é salutar trazer a voz de Orlandi (2007):

a censura é um processo que não trabalha apenas a divisão entre dizer e não-dizer mas aquela que impede o sujeito de trabalhar o movimento de sua identidade e elaborar a sua história de sentidos; a censura é então entendida como o processo pelo qual se procura não deixar o sentido ser elaborado historicamente para não adquirir força identitária, realidade social etc. (ORLANDI, 2007, p. 168)

Essas imagens captadas e materializadas no dia a dia interacional da sala de aula revelaram para o nosso texto e análises um desenho de como acontecem as interações em sala de aula. A partir, também, dessa análise dos diários, surgiu a necessidade de um novo instrumento de pesquisa, a oficina.

4.3 Sobre a análise da oficina

O nosso (per)curso de pesquisa requereu lançarmos mão de alguns instrumentos para a construção do *corpus* multiforme, com o objetivo de acessarmos um perfil interacional inicial do grupo.

Dessa forma, delineamos, a princípio, um perfil (Cf. Quadro1, Capítulo 3), pautado mais na intuição de nossas observações em campo, sobretudo, aquele já apontava, para estereótipos já cristalizados em um sistema de crença e valores, algumas variáveis que categorizavam os sujeitos, sob a visão dos(as) professores(as), quais sejam: i) aluno silencioso = aluno padrão; ii)

aluno participativo = aluno que participa somente de interações em torno do conteúdo programática em tematização na interação principal e iii) alunos que conversam em microinterações = como alunos que tendem a ser silenciados.

Entretanto, mesmo de modo intuitivo, desenhar esse perfil foi um movimento importante, no sentido de tornarmos familiar o grupo que ainda se apresentava estranho, assim como, repensarmos nossas posições de análises, visto que, naquele momento, já começamos a pinçar indícios da construção de identidade(s) a partir dos papéis de gênero revelados nas e pelas práticas discursivas.

Com o decorrer da pesquisa, começamos a olhar para os nossos dados, assim como para o perfil traçado inicialmente, buscando rastrear alguns índices que ratificassem ou retificassem nossas apostas, objetivos e princípios tracejados no início de nosso estudo.

Nesse sentido, para chegarmos ao novo perfil, partimos da observação acerca do agenciamento da palavra entre professor e alunos na interação de sala de aula, enquadrada no período marcado pelo estar em campo da pesquisadora, tomando como referencial o quadro de operações linguístico-discursivas basilares da interação didática (MODL, 2015). Tentamos mear, via observações, as diferentes formas de participação interacional dos sujeitos em sala de aula, com vistas a materializar que o “dizer e silenciar são ações de linguagem que marcam posições na interação com o outro e com o dizer do outro.” (MODL, 2015, p. 125)

Quadro 19 - Operações linguístico-discursivas basilares da interação didática

Operações linguístico-discursivas basilares da interação didática			
Nome	Quem realiza?		Observações
	Posição social	Posição psicofonatória	
Endereçamento da palavra	Professor e aluno	Falante	Fundamenta e principia toda e qualquer interação.
Manutenção da Palavra	Professor e Alunos	Falante	Há a expectativa na cultura escolar de que a palavra seja mantida quantitativamente e qualitativamente com o professor.
Tomada da palavra	Professor e aluno	Falante	Um direito interacional do professor. Pode haver, no entanto, restrições culturais. No grupo brasileiro, alguns alunos tomam a palavra espontaneamente.
Cassação da palavra	Professor	Falante	Um direito interacional do professor que implica não distribuir a palavra e não permitir que ela seja tomada pelos alunos.

Distribuição da palavra	Professor	Falante	Há a expectativa na cultura escolar de que é o professor o único falante autorizado a distribuir a palavra.
Pedido da palavra	Aluno	Ouvinte	Indiciado, sobretudo, na cultura escolar ocidental com um levantar de mão ou dedo indicador. Há outros modos não verbais de demonstrar desejo de falar como meneios de cabeça, abertura da boca ou emissão de alguma vocalização.

(Modl, 2015, p. 126)

O quadro foi utilizado e atualizado por nós, no sentido de entendermos as interrogações e indagações acerca do agenciamento da palavra e seus efeitos de sentido na construção de identidades sociais, e, assim, o que o primeiro perfil discursivo e interacional, tracejado a partir da observação da interação didática entre professor(a) e aluno(a)s, revelou.

Após esse movimento, sentimos a necessidade de aumentar o *zoom* de nosso olhar para (entre)vermos os alunos em uma outra situação interacional, porque, pelo tipo de organização espacial da sala, não houve uma oportunidade de interação face a face entre pesquisadora e sujeitos, optamos, assim, em promover uma oficina que proporcionasse uma outra situação interacional, em um outro enquadre espacial, entre a pesquisadora e aluno(a)s, aluno(a)s e aluno(a)s.

Nessa senda, com os novos dados gerados, fizemos uma nova categorização do grupo, seguindo ao que Marcuschi (2004, p. 276) pondera: “categorizar é uma maneira de pensar simbolicamente e não de nomear coisas, fatos, dados”. Essa categorização emergiu do perfil interacional inicial e de nossas observações e notações que captamos no campo de pesquisa.

A categorização do perfil identitário interacional dos sujeitos da 1ª série “A” foi feita com base em uma adaptação da tipologia trazida por Modl (2015) para exemplificar os tipos de participação na interação didática, a partir das operações linguístico-discursivas basilares da interação didática. Mediante a todas as nossas investidas em instrumentos, elencamos quatro tipos de interação e microinterações, quais sejam:

- i) participativo: o sujeito participa efetivamente de todas as interações em sala de aula, tanto no enquadre da interação principal (aulas observadas sob a gerência de vários professores e na oficina sob agenciamento da pesquisadora), quanto de microinterações, vinculadas ou não ao tópico em tematização pelo professor ou pesquisadora;
- ii) participativo lateral: o sujeito participa de variadas interações com variados interlocutores, mas sempre via microinteração, ou seja, com pares;

- iii) participativo lateral de um grupo fechado: o sujeito participa de variadas interações, sempre via microinteração, mas sempre com os mesmos pares (um grupo);
- iv) silencioso: o sujeito quase não participa verbalmente das interações em sala de aula.

Quadro 20 - Recategorização interacional do grupo da 1ª série “A”

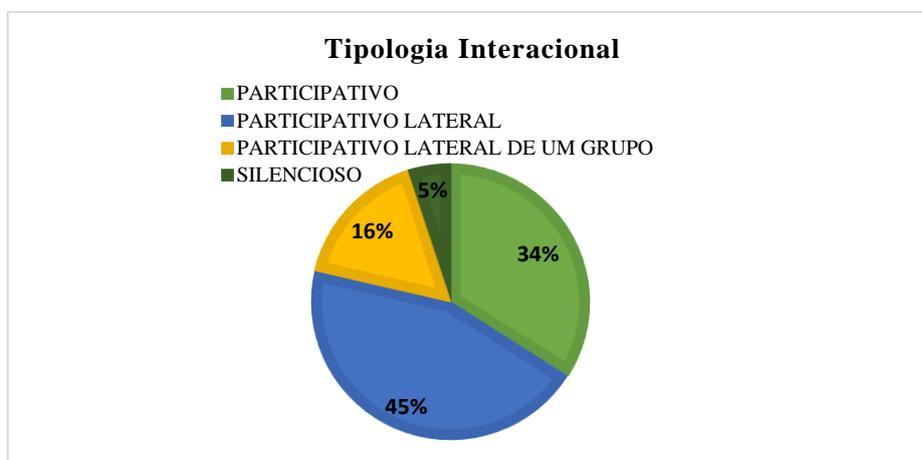
Sujeito	Pseudônimo	Idade	Tipologia	Descrição do perfil interacional em sala de aula
AS1	Paulo	15	Participativo	Participa efetivamente de todas as interações (principal e microinterações) que acontecem em sala de aula.
AS4	Taís	15	Participativo	
AS13	João	15	Participativo	
AS2	Rafa	15	Silencioso	Não diz e/ou participa pouco (verbalmente) das interações (principal ou microinterações) que acontecem em sala de aula.
AS3	Mariana	15	Silencioso	
AS5	Maria	14	Silencioso	
AS6	Nelma	14	Silencioso	
AS8	Ido	19	Silencioso	
AS9	Cadu	15	Silencioso	
AS18	Michael	21	Silencioso	
AS19	Cláudia	15	Silencioso	Não diz e/ou participa pouco (verbalmente) das interações (principal ou microinterações) que acontecem em sala de aula.
AS21	Cosme	15	Silencioso	
AS22	Damião	14	Silencioso	
AS23	Emerson	15	Silencioso	
AS28	Nete	22	Silencioso	
AS29	José	15	Silencioso	
AS15	Marta	15	Participativo lateral	
AS16	Daniel	15	Participativo lateral	
AS20	Jéssica	14	Participativo lateral	

AS10	Davi	15	Participativo lateral	
AS11	Sérgio	15	Participativo lateral	
AS12	Ernandes	15	Participativo lateral	
AS24	Fernanda	15	Participativo lateral	
AS25	Cláudio	15	Participativo lateral	
AS27	Jonas	15	Participativo lateral	
AS30	Leila	15	Participativo lateral	
AS14	Mona	15	Participativo lateral com um grupo fechado	É integrante de um grupo fixo cuja microinteração é constante. Participa pouco da interação principal.
AS7	Anita	18	Participativo lateral com um grupo fechado	
AS17	Valeska	14	Participativo lateral com um grupo fechado	
AS26	Valéria	15	Participativo lateral com um grupo fechado	

Fonte: Dados da pesquisa

Fizemos a quantificação da categorização do perfil interacional da turma, eis:

Gráfico 7 – Tipologia Interacional



30 respostas = 100%

Fonte: Dados da pesquisa

A quantificação permitiu fazer algumas generalizações e tomar algumas decisões em relação a alguns recortes necessários, para chegarmos a um grupo de sujeitos que comporia a amostragem para as nossas apostas no instrumento de pesquisa oficina.

Levamos em conta, inicialmente, o perfil interacional, mas também nos interessaram alguns comportamentos não-verbais que acompanham o dizer dos sujeitos escolhidos, ou seja, na forma de como o sujeito, ao enunciar, dentro de um enquadre social e histórico, diz (ou não) o mundo, e, especificamente, no nosso escopo de pesquisa, de que forma o sujeito toca ou não em questões relacionadas à gênero.

Quadro 21 - Categorização interacional do grupo da 1ª série “A” – Amostragem para a Oficina e(m) aproximações e afastamentos de perfis interacionais

Sujeito	Pseudônimo	Idade	Tipologia	Descrição do perfil interacional em sala de aula	Descrição do perfil interacional na oficina
AS1	Paulo	15	Participativo	Participa efetivamente de todas as interações (principal, microinteração lateral e microinteração lateral com um grupo fechado) que acontecem em sala de aula.	A participação na oficina foi bastante semelhante à interação em sala de aula. No decorrer das atividades, o sujeito participou de forma auto e alter motivada.
AS4	Taís	15			
AS5	Maria	14	Participativo lateral	Pouco participa da interação principal, porém participa efetivamente de microinterações laterais.	A participação foi diferente da sala de aula, porque o sujeito fez várias incursões na e pela interação principal. Apresentando alguns momentos de auto motivação.
AS7	Anita	18	Participativo lateral de um grupo fechado	É integrante de um grupo fixo cuja microinteração é constante. Participa pouco da interação principal.	O engajamento na oficina foi mais efetivo. O sujeito participou auto e alter motivado de todas as interações da oficina, diferentemente da sala de aula em que o sujeito só participa de interações no interior de seu grupo
AS15	Marta	15	Participativo lateral	Pouco participa da interação	A participação foi diferente da sala de aula,

				principal, porém participa efetivamente de microinterações laterais.	porque o sujeito fez várias incursões na e pela interação principal. Apresentando alguns momentos de auto motivação.
AS17	Valeska	14	Participativo lateral de um grupo fechado	É integrante de um grupo fixo cuja microinteração é constante. Participa pouco da interação principal.	A participação na oficina foi parecida com a sala de aula, visto que o sujeito permaneceu interagindo com pessoas de seu círculo de afinidades.
AS19	Cláudia	15	Silencioso	Não diz e/ou participa pouco das interações (principal ou microinterações laterais) que acontecem em sala de aula.	A participação na oficina só aconteceu porque o pesquisador motivou o sujeito. Perguntas foram direcionadas com o objetivo de ouvir o dizer desse aluno, já que, na sala de aula, ele é, literalmente, silencioso.
AS24	Fernanda	15	Participativo lateral	Pouco participa da interação principal, porém participa efetivamente de microinterações laterais.	A participação foi diferente da sala de aula porque o sujeito fez várias incursões na e pela interação principal. Apresentando alguns momentos de auto motivação.
AS29	José	15	Silencioso	Não diz e/ou participa pouco das interações (principal e microinterações laterais) que acontecem em sala de aula.	Na oficina, apesar de ter sido alter motivado a falar, o sujeito apresentou uma maior disposição em expressar o seu dizer. O que não acontece no espaço da sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa

O quadro acima potencializa ratificações e retificações acerca dos comportamentos verbais e não verbais dos sujeitos nos diferentes espaços interacionais (aula e oficina). Alguns sujeitos se comportaram de forma similar nos dois espaços, entretanto outros surpreenderam-nos ao mudar de postura, assumindo o turno de fala de uma forma automotivada. Outros, entretanto, mantiveram, na oficina, o mesmo padrão interacional da sala de aula, e, assim, participaram somente quando alter motivados.

Vejamos o quadro abaixo que explicita os turnos de fala, se esses foram auto ou alter motivados, bem como as ações de linguagem agenciadas pelos sujeitos de pesquisa.

Quadro 22 - Turnos de fala [auto/alter motivados] e ações de linguagem

Sujeitos da pesquisa	Pseudônimo	Nº de turnos de fala	Auto/alter motivado	Ações de linguagem
AS1	Paulo	94	56 auto 38 alter	Enunciar e gesticular marcam suas participações na oficina. Convencer. Explicar. Opinar.
AS4	Taís	52	31 auto 21 alter	Enunciar e gesticular. Opinar. Explicar. Expressar facialmente
AS5	Maria	26	05 auto 21 alter	Observar. Explicar. Opinar. Expressar facialmente
AS7	Anita	48	19 auto 28 alter	Gesticular. Expressar facialmente. Explicar paralelamente.
AS16	Marta	08	03 auto 05 alter	Observar. Opinar. Expressar facialmente
AS17	Valeska	06	02 auto 04 alter	Observar. Opinar. Expressar facialmente
AS19	Carla	06	06 alter	Observar, concordar ou não com as posições dos colegas por meneios de cabeça, por olhares e por sorrisos tímidos. Expressar facialmente
AS24	Fernanda	23	05 auto 18 alter	Observar. Explicar. Expressar facialmente
AS29	José	04	02 auto 02 alter	Observar. Expressar facialmente

*113 turnos do pesquisador

Fonte: Dados da pesquisa

Esse quadro foi elaborado para tecer e potencializar algumas considerações entre afastamentos e aproximações no comportamento interacional dos alunos em sala de aula e em oficina. A quantificação revelou alguns aspectos interessantes no que concerne aos comportamentos de alguns alunos, por exemplo: Carla replica, na oficina, o mesmo comportamento introspectivo que apresenta na sala de aula, Maria teve uma maior participação alter motivada, diferentemente da sala de aula, Anita e Taís surpreenderam pelo desempenho automotivado que apresentaram no decorrer da atividade da oficina.

É importante salientar que entendemos, aqui, os termos “auto e alter”, enquadrados dentro do mesmo campo semântico (Cf. Seção 2.1.1, Capítulo 2).

Pensamos que a disposição das cadeiras, na oficina, facilitou as ações de linguagem dos sujeitos, por consequência, a interação. Isso porque, diferentemente, da sala de aula em que

predominam as filas indianas (Cf. mapa de sala, Capítulo 3); na oficina, as cadeiras foram dispostas em círculo e, cada aluno, escolheu o seu lugar, facilitando as interações face a face via turnos de fala.

4.3.1 Da transcrição da oficina

Durante a oficina, gravamos em áudio nossas interações, conforme autorização previamente enviada ao Comitê de Ética da Universidade. O momento da transcrição representou uma experiência grata para a pesquisadora que executou essa tarefa, pois, na verdade, ela se constituiu em uma prévia da análise do material, vários *insights* foram surgindo e, já, começamos a traçar redes de caminhos analíticos. Segundo Coelho (2006), “transcrever é mais do que prática de preparação de dados, figura-se como momento genuíno do processo analítico em si”.

No momento da construção da oficina, a pesquisadora necessitou de focalizar sua atenção no processo de interação verbal em que as questões de gênero ganhavam status de objeto de discurso. Conforme Brait (1995), é possível afirmar que interação verbal ou discurso interacional é um componente do processo de comunicação cuja dinâmica se constitui na tentativa dos que estão interagindo em face

de organizar a fala de maneira a compreender e de se fazer compreender. Isso implica a mobilização, além do instrumental linguístico oferecido pela língua enquanto sistema, de normas e estratégias de uso que se combinam com outras regras culturais, sociais e situacionais, conhecidas e reconhecidas pelos participantes do evento conversacional. (BRAIT, 1995, p. 195)

Nesse sentido, fizemos a transcrição do áudio do que foi, pelos sujeitos, dito e o que residia no horizonte do silêncio. Posteriormente, a análise foi feita ancorada nos pressupostos da ADF. Entendemos que por meio da transcrição "congelamos no tempo" eventos de uma interação e aspectos dessa interação categorizados conforme o foco da pesquisa (EDWARDS; LAMPERT, 1993, p. 3 *apud* TAVARES, 2005).

A tabela foi construída para demonstrar as categorias e convenções de transcrição.

Quadro 23 - Normas para Transcrição: análise, escolhas e tomadas de posição

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)

Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/
Entoação enfática	Maiúscula
Prolongamento de vogal e consoante (como s,r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais
Silabação	-
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- --
Superposição simultaneidade de vozes	{ ligando linhas
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)
Citações laterais ou leituras de textos durante a gravação	***

NURC/SP N° 338 e 331 D²

*Ancorada em Castilho; Preti (1986) e Matencio (2001)

Na transcrição, optamos por utilizar o pseudônimo de cada sujeito para identificar cada turno de fala, assim como “Pesquisadora Márcia” para representar a pesquisadora em seus turnos de fala na interação.

4.3.2 Da referência a posições identitárias na oficina

Da ADF, guardamos a premissa de que a linguagem não é transparente; assim não existe uma relação biunívoca entre linguagem e as coisas do mundo, ou seja, um espelhamento “capaz de etiquetar de forma universalmente igual cada elemento desse suposto mobiliário” (MARCUSCHI, 2004, p.268). Nessa opacidade da linguagem reside um dos problemas que intrigam estudiosos da linguagem - a relação entre as palavras e as coisas do mundo.

Nesse enquadre, consiste o nosso interesse em trazer essa discussão acerca de referências para dentro de nossas tematizações, visto que “gênero” é um conceito central em nosso texto de pesquisa. Questões de gênero são objetos do/no mundo clivadas de várias incongruências conceituais, e, por conta disso, não são tomadas, ou melhor, são evitadas como objeto de ensino e de discurso (DUBOIS; MONDADA, 2003) no espaço escolar.

Essa lacuna acerca da tematização colabora e alimenta confusões conceituais. Quando algo não é referenciado, conseqüentemente, deixa discursivamente de existir. Nos movimentos de análise do questionário discursivo aplicado aos alunos, verificamos que os itens lexicais escolhidos pelos sujeitos, quando indagados acerca de seu gênero (cf. seção 4.1.1, Quadros 10 e 11), revelam o quão complexo é essa identificação em relação ao gênero, noção que guarda

dissonâncias éticas, morais, bem como religiosas. E a isso também se deve as questões de gênero não serem referenciadas como objetos de ensino trabalhados na escola.

Nesse esteio, lançamos mão da categoria léxico para revelar o movimento que o sujeito agencia no que concerne à referenciação pessoal em relação ao objeto de discurso “gênero”. Segundo Silva e Matencio (2005), o estudo acerca da referência pessoal, entendida pelas autoras como a relação do *eu com o aqui-agora*, possibilita a compreensão de como o sujeito se posiciona identitariamente em uma interlocução, assim como esse sujeito, imbricado no movimento de objetivação e subjetivação, constrói representações.

Quadro 24 - Categorização das referências pessoais

SUJEITOS	PSEUDÔNIMO	REFERÊNCIAS AGENCIADAS (PRONOMES PESSOAIS E OUTROS)
AS1	Paulo	Eu, tu, ele, nós, todo mundo, ninguém, eles, ela, a gente
AS4	Taís	Eu, a gente, ele, alguns, ninguém, eles, tu
AS5	Maria	Eu, ele, todo mundo, as pessoas, ninguém, ela, elas, a gente, nós
AS7	Anita	Eu, ele, o outro, você, nós, tu, ninguém, aqueles, a gente
AS16	Marta	Eu, cada um
AS17	Valeska	Eu, ninguém, cada um
AS19	Cláudia	Eu, você, nós, todos
AS24	Fernanda	Eu, todo mundo, ele, ninguém, você, cada um
AS29	José	Eu, a gente, nós

Fonte: Dados da pesquisa

O quadro acima agencia referências pessoais utilizadas pelos sujeitos em movimentos de interação no decorrer da oficina. Eles demarcam suas posições identitárias através das referências pessoais, o “eu” é recorrente nos dizeres de todos os sujeitos. Em certa medida, esse “eu” (auto)representa a marcação da posição identitária que cada sujeito assume diante do outro (alter).

Temos referências que produzem efeitos de uma posição coletiva, como: a gente, ninguém, nós, todo mundo. O uso dessas referências produz efeitos de sentido de validade e legitimação do dizer do sujeito, ou seja, essa inclusão do outro em seu discurso ganha status de verdade. Conforme Silva e Matencio (2005):

Acreditamos que investigar os recursos linguageiros pelos quais o enunciador referencia o eu-aqui-agora, considerando tais recursos como estratégias de persuasão, permitem-nos entrever como, ao se estabelecerem relações entre enunciador e enunciatário, entre enunciador e outros pontos de vista aos quais ele faz referência,

estabelecem-se também relações intertextuais e interdiscursivas que determinam tanto a identidade dos enunciadores quanto o interdiscurso (e, portanto, a alteridade enunciativa).(SILVA e MATENCIO, 2005, p. 17)

No próximo quadro, elencamos as referências peculiares às questões de gênero que dialogam de perto com nosso propósito de estudo.

Quadro 25 - Modos de se referir a questões de gênero

OCORRÊNCIAS	SUJEITO	Posições <i>ipsis litteris</i> – TURNOS DE FALA
Sapatão, menino macho, homem, mulher, viado	Paulo	35. ((rindo)) porque homem não se veste de mulher 37. e o gordo() que chamou ele de viado 44. menino saber pintar a unha (isso é mentira) 120. a::h...ela não é sapatão ? 261. menino macho
Meninas, meninos	Taís	150. aqui na escola a física as meninas tem menos tempo que os meninos ...é um preconceito vói
Mulher, meninos, meninas, menino	Maria	157. eu acho que é igualdade ... só que eu vejo as meninas falarem que os meninos jogam mais que elas ... mas como eu não faço física é tudo normal 191. só porque ela é mulher tem que chamar menino ?
Viado, homem, mulher, garanhão, gay	Anita	92. ((com a mão na testa)) eu adoro viado ...eu te adoro Paulo beijo ((endereça um beijo a Paulo)) 148. é diferente o homem da mulher ...tipo o mesmo banheiro() o homem usar o mesmo banheiro que a mulher é estranho ... acho que não me acostumaria não 245. ah...é o mesmo caso da mulher ficar com um bocado de homem fala que a mulher é rodada...já o homem ficar com um bocado de mulher é garanhão 279. nem todos ... tem uns homem que acha gay
Menina, menino	Marta	175. eu quebro os menino no futebol né povo? ((rindo em direção a Paulo)) 267. eu queria ser menina mesmo
Menina, menino, mulher	Valeska	292. tá vendo mulher não pode 330. identifica o que é homem ou mulher...o sexo de cada um os sentimentos de cada um...e também não só porque uma mulher gosta de se vestir como homem que quer dizer que é homem...vai do gosto da pessoa e ninguém deve incomodar
Homem, mulher	Cláudia	332. assim ... atos não define se você é homem ou mulher ...mas merece respeito em suas escolhas() pois todos somos seres humanos
Moça, meninos, mulher, homem	Fernanda	207. você uma mo:ça ...bagunçando como os meninos 302. na rua ninguém vê mulher batendo boca com os homem não
Meninas, menino	José	304. eu acho que a maioria das meninas são mais delicadas que os menino ...brigam na rua não

Fonte: Dados da pesquisa

Esse quadro foi muito importante para pensarmos como que as escolhas lexicais de cada sujeito acabam revelando muitas dimensões do sujeito (etnia, faixa etária e gênero) que provocam identificações que nos aproximam, bem como nos afastam dos outros. Após o diálogo produzido na oficina, pensamos que as escolhas lexicais revelaram o modo que cada um entende e trata as questões de gênero com suas particularidades e confusões.

A partir dos itens lexicais agenciados pelos sujeitos para se referirem às questões de gênero, podemos perceber a natureza das posições valorativas atribuídas ao objeto de discurso “gênero”. Paulo, ao enunciar os seguintes léxicos “sapatão, menino macho, homem, mulher, viado”, revela, assim como o questionário discursivo, representações sociais que, em certa medida, causam confusões em se discursivizar gênero, visto que há sempre uma divergência conceitual entre identidade de gênero e identidade sexual.

Os léxicos binários “homem e mulher”, “menino e menina” são usados, corriqueiramente, pelos sujeitos para enquadrar o feminino e o masculino. Fernanda agencia o léxico “moça” e o enfatiza pausadamente, lê-se aí a representação do que a instituição escola espera, em termos comportamentais, de uma moça que deve apresentar uma postura mais recatada, diferente do rapaz.

Anita também traz “garanhão e gay”, itens lexicais interessantes em relação à referenciação de gênero. Na sociedade, é comum o uso de tais léxicos para demarcar as diferenças entre os gêneros, isso deixa (entre)ver que representações sociais referenciadas por uma coletividade ganham status de verdade, atravessando os domínios escolares e acabam provocando efeitos de sentido que impactam na (re)definição de identidade(s) de gênero dos sujeitos que (con)vivem nesse espaço social.

A seguir, pinçamos algumas cenas enunciativas da oficina, com vistas a continuar as análises perscrutando os nossos objetivos e cruzando dados advindos dos instrumentos de pesquisa para validar nossas apostas.

4.3.3 Cenas enunciativas da oficina

Ao pensarmos na oficina como instrumento de pesquisa, apostamos em trazer recortes²⁰ de cenas enunciativas para analisarmos os sujeitos em suas posições de falante e ouvinte na e pela interação para (co)construírem suas identidades (MODL, 2015), direcionando o nosso

²⁰ Conforme Orlandi (1983), “o recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem e situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva” (ORLANDI, 1983, p. 14).

olhar para as identidade(s) de gênero como objeto de discurso, com vistas a margear representações sociais via referências.

Todo o pensar e agir na oficina foi pautado no evento interacional oral, porque cada sujeito vai marcando suas posições psicofonatórias de falante e ouvinte, agindo e reagindo pela palavra, Modl (2015) afirma que

como falante e ouvinte são posições demarcadas em função da palavra: quem age com a palavra é o falante e quem reage à palavra é o ouvinte, o problema de coordenação resulta obviamente da aceitação de papéis diferenciados a serem cumpridos pelos interlocutores, o que pressupõe que a colaboração dos interactantes é marcada no cumprimento de regras interacionais. (MODL, 2015, p. 124)

Nesse esteio, recortamos cinco cenas enunciativas²¹, a fim de analisarmos, na e pela interação verbal, como os sujeitos agem e reagem diante do objeto de discurso “questões de gênero” na e para a construção de auto e alter identidade(s).

CENA 1: Representações sociais de identidade(s) de gênero: Homem pode...mulher não pode

03. Pesquisadora Márcia:.. estou muito feliz com o nosso encontro hoje... vamos falar sobre questões de gênero
04. Aluna Taís:.. esse assunto é do que o homem pode e a mulher não pode?
05. Aluno Paulo:.. homem pode ... homem pode ... ai ... ai
- [...]
- /Aluna Taís:.. na minha casa mesmo meu irmão fedendo a leite pode namorar né?
((dicionando a pergunta a Fernanda))
230. Aluna Fernanda:.. é
231. Aluna Taís:.. agora vai eu e minha irmã
232. Aluno Paulo:.. vai pra vê ((*mão no queixo e sorriso de canto de boca*))
233. Pesquisadora Márcia:.. por que não pode?
234. Aluna Taís: ah ... meus pais não deixam
235. Aluna Anita:.. por ser menina
236. Aluna Fernanda:.. não pode mesmo
237. Aluna Anita:.. engravidar cedo ((fala entrecortada por risos))
238. Aluna Taís:.. a:h ... não sei Bia ... deixa de bestage
239. Aluna Anita:.. mas o medo de nossa mãe é isso
240. Aluna Taís:.. é ... pior que é verdade

Conforme Orlandi (2005, p. 32), “o fato é que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua reação com os sujeitos e com a ideologia”. Partindo dessa premissa, constatamos nos dizeres das alunas uma memória discursiva de um já dito que atravessa o que está sendo dito no momento.

²¹ Os títulos das cenas foram elaborados de modo a registrar a síntese analítica da pesquisadora diante ao objeto de estudo. Essa escolha está em consonância com os princípios parametrizadores e objetivos desenhados na Introdução do texto em tela.

Esse já dito aparece de forma inconsciente no discurso das meninas, de forma naturalizada, entretanto percebemos indícios de abertura para o questionamento da validade de tais papéis (pre)determinados para o masculino e o feminino na sociedade. Taís, inicialmente, já expõe sua expectativa com relação às questões de gênero: “esse assunto é do que homem pode e mulher não pode?”. Isso acontece devido a um conjunto de padrões e expectativas de comportamentos que são aprendidos em sociedade com relação aos gêneros e que conformam as identidades dos sujeitos, e, na escola, isso não acontece de forma diferente.

Essa ação de conformação de identidade(s) perpassa por meio da representação que é vinculada a relações de poder que acabam por corroborar para definir e determinar uma identidade (SILVA, 2000), nas palavras do autor, “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2000, p. 90), e, na interação didática, percebemos que o(a) professor(a) exerce com mais frequência esse poder, O autor ainda acrescenta que

a representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder. (SILVA, 2000, p. 90)

Nas trocas de turno da interação, entre as alunas Taís, Anita e Fernanda, infere-se que as representações sociais se formam, modificam-se e se atualizam do ponto de vista do foi experienciado por elas durante o percurso da sua vida. Nesse sentido, a partir das experiências, as meninas vão construindo por meio de símbolos e significados, de forma coletiva, as suas identidade(s) de gênero no espaço escolar.

Outro aspecto interessante que merece ser discutido é com relação ao que os sujeitos vozeiam com relação ao posicionamento dos pais ao tratar de forma diferenciada filhos e filhas. As meninas devem se enquadrar a papéis sociais pautados em uma sociedade que impõe a mulher um lugar de submissão e fragilidade. A natureza de ser mulher, segundo o vozeamento das meninas, deve ser apreendida, ser controlada e ser vigiada desde a infância pelos pais, os quais vão sendo substituídos por outros indivíduos nos outros espaços sociais.

CENA 2: Escola como instituição social homogeneizadora

134. Aluna Fernanda: . aqui () é normal ninguém aqui ... tipo ... coloca uma regra lá para dividir a fila ... a fila já é normal de cada escola ... agora a diferença de sala existe porque meninos parecem que tem mais liberdade

/Aluno Paulo: . a farda e os banheiro também ... ah é não é minha vez não

135. Aluna Taís: . ((*rindo*)) ai meu Deus do céu aí complica ... fico quieta

136. Aluna Maria: . complica mesmo...a farda das meninas deveria ser diferente

137. Aluna Anita: . ((*com um sorriso de canto de boca irônico, pergunta a Paulo*)) já experimentou o banheiro?

138. Aluno Paulo: . não vai entrar homem no banheiro de mulher também?

139. Pesquisadora Márcia:.. na casa de vocês há um banheiro de menino e um de menina?
 140. A maior parte:.. NÃO

A escola enquanto instituição social é organizada para atender a demandas da sociedade em que está inserida. Nesse sentido, parece que o espaço escolar, em certa medida, conforma os alunos e as alunas através de mecanismos de controle da ordem, de determinação de regras, de homogeneização e de controle das formas de contato com o outro, conforme vozeado pelos sujeitos em relação às questões da farda e da divisão de banheiro.

A escola é um espaço social em que meninos e meninas experimentam logo cedo, e, como grupo, se percebem iguais, principalmente, pelo uso da farda que tem como principal objetivo identificar e homogeneizar os alunos. Outro ponto mencionado na cena diz respeito à divisão do banheiro que existe na escola e determina que meninos e meninas devem frequentar banheiros distintos. O que potencializa a nossa aposta de que há uma separação entre os gêneros em alguns dos espaços que compõem a esfera escolar.

Essa divisão se dá de forma tão natural que meninos e meninas, em interação, concordam com tal normatização; daí podermos pensar que a escola é responsável pela conformação dos indivíduos nos movimentos visíveis, como a farda, e invisíveis (simbólicos) como a divisão de banheiro.

Se pensarmos na movência identitária em que vivemos na contemporaneidade, a partir de um indivíduo que frequenta o espaço escolar e não se enquadra nessa normatização, certamente, emergirão tensões, conflitos e resistências que irão de encontro a essa relação de poder disciplinar simbólico da escola.

CENA 3: O discurso heteronormativo e os papéis de gênero no espaço escolar

150. Aluna Taís:.. aqui na escola a física as meninas têm menos tempo que os meninos ... é um preconceito isso véi
 [...]
 207. Aluna Fernanda:.. () você é uma moça ... bagunçando como os meninos
 208. Pesquisadora Márcia:.. está vendo ((*em direção a Paulo*)) fala de novo Fernanda
 209. Aluna Fernanda:.. você é uma moça desse tamanho bagunçando com os meninos
 210. Aluno Paulo:.. hum ... mas eu não bagunço não
 211. Aluna Taís:.. até mais
 [...]
 222. Aluna Anita: os meninos bagunçar e as meninas conversar
 223. Aluna Amanda: é tem isso mesmo tem professora que só porque a gente é menina que a gente conversa demais e os meninos tá lá conversando e ninguém liga

A cena 2 traz uma continuidade da discussão em torno da temática da cena 1. O que podemos constatar, no dizer da aluna Fernanda, quando afirma ser repreendida em sala de aula pelos(as) professores(as) sempre que estabelece uma participação interacional lateral.

Isso faz parte do projeto de homogeneização, característico da instituição escola, que determina a aprendizagem de papéis de gênero no espaço escolar. Conforme Louro (1997):

Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrarias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas. (LOURO, 1997, p. 24)

Nessa direção, uma moça não deve ter o mesmo comportamento que um rapaz, a ela não é permitido participar de microinterações em sala de aula. Lê-se, que, em certa medida, o processo de fixação de identidade(s) de gênero é praticado na escola. Em contrapartida, as meninas percebem essa fixação pelos ditos e não-ditos, e, em seus dizeres, impõem um processo que tenta desestabilizar esses papéis de gênero (SILVA, 2000).

Ao cruzarmos esses dizeres das alunas com os dizeres dos(as) professores(as), percebemos posições discursivas desses que, sutilmente, produzem efeitos de sentido com relação ao papéis sociais destinados ao masculino e ao feminino no espaço escolar. Nesse viés,

a construção da identidade é concebida como uma atividade social e discursiva, contextualmente situada, em que os sujeitos assumem papéis sociais, por meio dos quais emergem e constituem um posicionamento identitário (HOLLAND, 1998; HALL, 2004 *apud* MATENCIO, 2005).

Inferimos, nessas posições, uma demarcação do que é natural para os meninos e meninas, seja pela materialidade, seja pela subjetividade, no espaço escolar. Segundo Matencio (2005, p. 16), “esses papéis sociais por parte dos sujeitos estão diretamente implicada com o jogo de relações entre a subjetividade projetada em relação ao indivíduo e a mesma subjetividade concebida à luz da coletividade, da comunidade a qual o sujeito se integra”.

CENA 4: Escola: espaço de linguagem e interacional: possibilidades na escola

- | |
|---|
| <p>64. Pesquisadora Márcia:.. prestem atenção na imagem ... nós estamos vendo um menino de uma escola pública (<i>apontando para o mobiliário que aparece na imagem que é similar ao mobiliário da escola dos sujeitos</i>) e isso poderia acontecer também aqui na escola de vocês ... de um menino chegar de salto ... por quê?</p> <p>65. Aluna Maria:.. uai? ... porque ele gosta de usar
/Aluno Paulo:.. para mostrar ()</p> <p>66. Pesquisadora Márcia:.. é só gostar? por que gosta? mostrar o que?
/Paulo:..pra mostrar a diferença</p> <p>67. Aluna Taís:.. () acho que já nasce assim ... sei lá ... não</p> <p>68. Aluna Maria:.. é ... talvez</p> <p>69. Aluna Taís:.. é porque ele descobriu () que é aquilo mesmo ... é:</p> |
|---|

70. Aluna Maria:.. é:: ele tomou a iniciativa ... quanto mais as pessoas tomam a iniciativa a gente vai se acostumando

Em nossa proposição de estudo, temos apostado em olhar a escola como um espaço social que forma sujeitos de linguagem, conforme Modl (2015, p. 123), “ao intercambiar a palavra, os sujeitos aprendem a participar de contextos dialógicos diversificados, o que fazem (re)construindo identidades em uma rede de relações sociais e pessoais que se efetivam, preponderantemente, em torno da palavra.”

Nesse viés, ao olharmos as escolhas lexicais dos sujeitos, como: gostar, mostrar, diferença, tomar a iniciativa, percebemos uma abertura possível de a escola trazer como objeto de discurso questões de identidade(s) e diferença no que se refere a gênero dentro de um enquadre problematizador e reflexivo.

Sendo a(s) identidade(s) criações sociais e culturais, entendemos que a escola deve abrir espaço para tematizar acerca de como se dá tais (des)(re)(co)construções identitárias nas e pelas rotinas interacionais (MATENCIO, 2005). Essa abertura deve ser pensada e problematizada nos programas de formação docente, visto que os professores em formação devem ser instrumentalizados para enfrentar os desafios postos pela nova configuração moderna em que vivemos.

Moita Lopes (2002) faz várias reflexões acerca da escola e da sala de aula como espaços capazes de operar transformações nas subjetividades de aluno(a)s e professore(a)s. Segundo o autor, as identidade(s) atravessam uma pessoa dentro de um enquadre movente e inacabado, e, nos espaços escolares, os sujeitos vão atualizando tais identidade(s) na e pela interação com o outro, assim, a escola é um local propício a construção de auto e alter identidade(s) sociais.

CENA 5: Identidade(s) de gênero e(m) referências na e pela interação

85. Pesquisadora Márcia:.. si:m, não estou falando de você usar ... mas você entrar no colégio e vir um colega usando ... qual seria sua reação?
 86. Aluno Paulo:.. por mim ... não é eu
 87. Aluno Taís:.. ah ... tá tu ia fazer resenha
 88. Aluno Paulo:.. não ... não ia fazer resenha
 89. Aluna Taís:.. o::h Paulo ... o:h meu Deus do céu
 90. Aluno Paulo:.. ah ela por mim ela fala por mim eu nunca fiz resenha de viado ... agora ... não encostando em mim ... não encostando em mim ((*mãos espalmadas*)) ... o::xe
 [...]
 261. Aluno Paulo: menino macho
 [...]
 279. Aluna Anita:.. nem todos ... tem uns homem que acha gay
 280. Aluno Paulo:.. eu não ... só o Justin mesmo que é viado

Dubois e Mondada (2003) ponderam que a referenciação é uma negociação no discurso com vistas à construção de referentes que passam ao status de objeto de discurso, nas palavras das autoras, é uma “construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, nas ratificações de concepções individuais e públicas do mundo” (DUBOIS; MONDADA, 2003, p. 18).

No viés das autoras, Koch e Marcuschi (1998) afirmam, através da metáfora do espelho, que referir “não é mais atividade de "etiquetar" um mundo existente e indicialmente designado, mas sim uma atividade discursiva de tal modo que os *referentes* passam a ser *objetos-de-discurso* e não realidades independentes”

Movidos por essas posições teóricas, olhamos para as repostas dos sujeitos nas quais emergem, durante a interação verbal, os léxicos “viado, menino macho e gay”, agenciados pelos sujeitos para referenciar questões de gênero. Cada léxico traz uma marca do que foi experienciado pelo sujeito em distintos momentos e espaços sociais, sobretudo, quanto à carga semântica de cada léxico é compartilhada por todos os sujeitos em interação, corroborando com a noção de que é essencialmente na interação que se constrói o sentido.

À guisa de complementação, Matencio (2009) pondera que

retomando a posição de Kerbrat-Orechionni (2003), poderíamos dizer que, nas interações sociais, os sujeitos selecionam determinadas formas de conceber os objetos, fundamentados em sua experiência cultural e intercultural prévia, o que os leva a determinadas ações de linguagem no processo de negociação de sentidos. (MATENCIO, 2009, p. 20)

Observar essas negociações de sentido entre os sujeitos em um enquadre interativo foi determinante para validarmos a construção da oficina. Conforme havíamos apontado, mesmo dentro de uma sala de aula arrumada em fila e os(as) professores(as) sempre direcionando os turnos de fala para a interação didática, pinçamos indícios nas e pelas interações, que nos guiaram a uma primeira categorização intuitiva (que motivou a categorização para a oficina, Cf Capítulo 3).

CENA 6: Identidade(s) de gênero como objeto de discurso na escola, em busca de conceituações

322. Pesquisadora Márcia: hum ... após as nossas discussões como vocês definem identidade de gênero?
323. Aluna Anita: identidade de gênero é que a gente é ... ou o que quer ser ... o que nos define em uma mulher pode ser o cabelo ou talvez as unhas pintadas ((*rindo*)) existem mulher mais masculino e tem mulher mais mulher

/Pesquisadora Márcia: como assim?

Aluna Anita: aquela que põe um salto e vai ser vai mulher ... mas acredito que a gente pode ser quem a gente quiser.

324. Aluna Amanda.: identidade é o que nos identifica ... então identidade ou gênero é o gênero que nos identificamos ... o que acreditamos ser

/Aluna Fernanda.: assim cada um tem um jeito de se expressar fisicamente e psicologicamente ... ninguém é melhor ao ponto de julgar as pessoas ...se você acha que deve gostar do mesmo sexo ou vestir igual ... problema você se sentindo bem é o que importa ((os colegas olharam para Fernanda com um ar de aprovação pela sua fala))

[...]

327. Aluna Taís.: acho que quando uma mulher se veste de homem o que identifica o gênero dela é o seu jeito de vestir ... acho que a mesma coisa acontece com o masculino

328. Aluno Paulo.: eu definiria como uma característica da pessoa ... se a pessoa é do gênero masculino relação dela é com a feminina e se é feminino a relação dela é com o masculino.

[...]

330. Aluna Grasiela.: identifica o que é homem ou mulher o sexo de cada um ... os sentimentos de cada um ... e também não só porque uma mulher gosta de se vestir como homem que quer dizer que é um homem vai do gosto de cada um e ninguém deve se incomodar

331. Aluna Marta.: eu acho que é a identidade de cada um ... assim homem ou mulher ... quer dizer a identidade do homem e da mulher apesar do gosto sexual

332. Aluna Cláudia.: é como você se sente independente se você é homem ou mulher ... mas merece respeito em suas escolhas pois todos somos seres humanos

/Pesquisadora Márcia.: hu::m algo mais?

Aluna Cláudia.: assim ... atos não define se você é homem ou mulher uma mulher pode gostar de jogar bola fazer outras coisas ... não deixará de ser mulher por isso professora

Conforme temos discutido no percorrer de nosso texto, as identidade(s) são características fundamentais da experiência humana, pois possibilita aos seres humanos a sua constituição como sujeitos no mundo social. Temos discutido, também, o papel da escola, como espaço de linguagem e interação, na construções de identidade(s) sociais dos sujeitos que convivem nesse espaço.

Nossa temática nesse universo das identidade(s) sociais é a identidade de gênero, entendendo-a como uma construção social na qual uma pessoa se autoidentifica, independente do sexo, logo está mais relacionado ao papel que o indivíduo opera na sociedade e como ele se reconhece nos contextos sociais.

Separamos, da oficina, essa cena enunciativa em que os sujeitos foram motivados, na e pela interação verbal, a elaborar um conceito para identidade de gênero. Anteriormente, no questionário discursivo, o(a)s aluno(a)s também responderam a esse questionamento e fizemos um cotejamento das respostas para analisarmos como se revelou cada uma dessas conceituações, levando em conta que, na oficina, o objeto de discurso tematizado pela pesquisadora e sujeitos foi identidade(s) de gênero; já, na ocasião da aplicação do questionário, os alunos e as alunas responderam sem nenhuma tematização prévia do assunto.

A seguir, retomamos, em um quadro, as respostas do questionário discursivo e, também, as respostas geradas na interação verbal na oficina, com o intuito de fazermos cotejamentos

entre afastamentos e aproximações conceituais, assim como, validar a nossa aposta de a escola tematizar objetos de discurso que estão no mundo, entretanto, estão fora do currículo escolar.

Quadro 26 - Triangulação entre a P6 do Q e os dizeres da oficina

Sujeito	Respostas <i>ipsis litteris</i> advindas do questionário discursivo	Turnos de fala <i>ipsis litteris</i> da interação verbal na oficina
Paulo	O que eu sou.	328: eu definiria como uma característica da pessoa ... se a pessoa é do gênero masculino relação dela é com a feminina e se é feminino a relação dela é com o masculino.
Cláudia	Para mim, é como você se reconhece, você é homem ou mulher, do seu ponto de vista ou sentimentos.	332: é como você se sente independente se você é homem ou mulher ... mas merece respeito em suas escolhas pois todos somos seres humanos [...] atos não define se você é homem ou mulher uma mulher pode gostar de jogar bola fazer outras coisas ... não deixará de ser mulher por isso professora
Taís	A definição do seu sexo	327: acho que quando uma mulher se veste de homem o que identifica o gênero dela é o seu jeito de vestir ... acho que a mesma coisa acontece com o masculino
Anita	Significa o que eu quero ser, se sou de outro modo, tipo se eu sou mulher eu gosto de homem, em outros casos uma mulher pode se envolver com outra mulher.	323: identidade de gênero é que a gente é ... ou o que quer ser ... o que nos define em uma mulher pode ser o cabelo ou talvez as unhas pintadas ((<i>rindo</i>)) existem mulher mais masculino e tem mulher mais mulher [...] aquela que põe um salto e vai ser vai mulher... mas acredito que a gente pode ser quem a gente quiser.
Maria	define o gênero sexual da pessoa	324: identidade é o que nos identifica ... então identidade ou gênero é o gênero que nos identificamos ... o que acreditamos ser
Fernanda	Você pode biologicamente ser nascido (feminino) e se reconhecer com um gênero diferente, mas não mudando nada físico na pessoa.	325: assim cada um tem um jeito de se expressar fisicamente e psicologicamente ... ninguém é melhor ao ponto de julgar as pessoas ...se você acha que deve gostar do mesmo sexo ou vestir igual ... problema você se sentindo bem é o que importa
Marta	Sem resposta	331: eu acho que é a identidade de cada um ... assim homem ou mulher ... quer dizer a identidade do homem e da mulher apesar do gosto sexual
Valeska	define o que você é, o seu sexo	330: identifica o que é homem ou mulher o sexo de cada um ... os sentimentos de cada

		um ... e também não só porque uma mulher gosta de se vestir como homem que quer dizer que é um homem vai do gosto de cada um e ninguém deve se incomodar
José	Identidade de gênero é o que cada pessoa acha o que é hoje, a partir das suas vivências	Sem resposta

Cotejando as respostas aos dois instrumentos pelo(a)s aluno(a)s, conseguimos tecer uma rede de aproximações e avanços conceituais com relação a questões de gênero.

Em uma primeira aproximação da resposta ao questionário discursivo dada por Paulo “o que eu sou”, lê-se nessa posição que “a identidade só tem como referência a si própria: ela é auto-contida e auto-suficiente” (SILVA, 2000), ou seja, sempre é positiva. Em contrapartida, na resposta que ele vozeia na interação da oficina, percebemos, na primeira parte, um avanço em sua reelaboração conceitual “eu definiria como uma característica da pessoa”, a escolha lexical “característica” indicia uma abertura para a pluralidade das identidade(s) na modernidade recente. A segunda parte da resposta revela uma confusão muito comum entre identidade(s) de gênero e identidade sexual, já indiciada no questionário discursivo. Apesar de andarem juntas, são coisas díspares, ou seja, “nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente” (LOURO, 1997, p. 27)

Cláudia já indicia uma posição aproximada do pensamento contemporâneo acerca das identidades, quando ela assume a composição lexical “se reconhece” e complementa com “do seu ponto de vista e sentimentos”. Na observação de campo, que gerou a categorização para a oficina, Cláudia se mostrou uma aluna silenciosa, mas a sua resposta no questionário discursivo nos interessou e decidimos levá-la à oficina para observar seu comportamento em um outro tipo de interação.

Na oficina, ela seguiu silenciosa, entretanto, quando alter motivada, suas respostas surpreendem pela clareza, o que se concretiza em seu dizer na oficina, pensamos que, na assimetria da sala de aula, o(a) professor(a) corrobora para o enquadramento do(a)s aluno(a)s em estereótipos, perdendo a oportunidade de estimular e pinçar discursivações interessantes de determinado(a)s aluno(a)s na interação didática.

Taís, Valeska e Maria não revelam nenhum afastamento entre as suas respostas. Ambas giram em torno da aproximação entre identidade de gênero e identidade sexual a qual é revelada também pela forma de vestir, a roupa e os acessórios trazem muito do simbólico em torno dos papéis de gênero “ser masculino e ser feminino” em nossa sociedade.

Olhando o dizer de Anita no questionário discursivo, percebemos a recorrência da associação entre gênero e sexo, ou seja, argumentação biológica. Já na oficina, temos representações sociais guiando seus ditos: unhas pintadas e salto são marcadores sociais (LOURO, 1997) do ser feminino, sobretudo, são indícios que marcam o binarismo: feminino em oposição ao masculino.

Marta não respondeu à questão no questionário discursivo, deixando uma lacuna, um silêncio que não é vazio, pelo contrário, o silêncio é significado (ORLANDI, 2007), no entanto, durante a interação, consegue romper o silêncio e revela sua concepção de identidade: “eu acho que é a identidade de cada um”, lê-se em sua resposta, como em Paulo, que ela coloca a identidade como uma positividade, algo que existe posta e natural.

José faz o caminho inverso ao de Marta. Durante a interação verbal, ele preferiu o silêncio, mesmo sendo alter motivado a falar. O que essa ação pode nos revelar? Segundo Orlandi (2007, p. 68), isso nos leva à compreensão do “vazio” da linguagem como um *horizonte* e não como *falta*. Ele traz, em seu dizer, no questionário discursivo, uma resposta que mais se aproxima dos estudos sobre performatividade, ao mencionar o léxico “vivências” de cada um.

Butler (2015) pondera que o conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é - uma ênfase que é, de certa forma, mantida pelo conceito de representação - para a ideia de "tornar-se", para uma concepção da identidade como movimento e transformação (SILVA, 2000, p. 91).

Ao fazermos os movimentos de análise do *corpus* multiforme, aqui, apresentado, ponderamos que são muitos os desafios em empreender uma análise discursiva, já que o pesquisador, ao analisar o objeto, precisa recorrer a procedimentos teórico-metodológicos que sustentem a análise, conforme o enfoque de pesquisa. Isso se mostrou frequente em nosso percurso analítico acerca de identidade(s) de gênero, objeto clivado de sutilezas e conflitos.

Nessa tarefa desafiante, constatamos, via análises discursivas do *corpus*, que os sujeitos de pesquisa, aluno(a)s e professore(a)s, quando colocados frente ao objeto identidade(s) de gênero, revozeiam auto e alter representações sociais advindas e experienciadas em distintos momentos e espaços sociais em que vive(ra)m, sobretudo que, em se tratando de questões de gênero, há um efeito de igualdade que paira no ambiente escolar, visto que meninos e meninas alter e auto identificam como iguais em relação às questões de gênero.

As análises perspectivam novos olhares a essa temática tão relevante nos estudos vinculados à modernidade recente, visto que uma preocupação recorrente em LA é dar voz a pesquisas que têm como referência “às práticas sociais” (MOITA LOPES, 2006, p. 23), e todas

as demandas que esse novo olhar lança para as questões sobre as identidades sociais que emergem na interação entre os indivíduos que agem e reagem em práticas discursivas.

PALAVRAS (QUASE) FINAIS

Chegar ao fim de um trabalho é um misto de alegria e perspectiva do que está por vir. Após toda a construção e a publicização do (per)curso de pesquisa deste texto, iniciamos esta seção, retomando o fio discursivo que principiou a escolha central da pesquisa: identidade(s) de gênero em um enquadre de uma cultura escolar local, o que se materializou na e pela constituição do *corpus* multiforme. Os recortes e análises, que fizemos, concorrem para oferecermos ao leitor uma visão de nossas leituras e compreensões acerca de nosso objeto de estudo.

Começamos pela pergunta que balizou o nosso texto: É possível acessar e mapear auto e alter representações sociais de identidade(s) de gênero no enquadre de uma cultura escolar local? E, assim, tematizar essas questões para contribuir no campo da LA que se voltam para a agenda de formação do professor? Cumpre, aqui, registrar que a análise dos instrumentos de pesquisa que integram o *corpus* multiforme, levou-nos as seguintes repostas:

- i) Auto e alter representações sociais dos sujeitos de pesquisa foram pinçadas dos/nos dizeres, a partir das escolhas lexicais usadas pelos sujeitos para referenciar questões de gênero. Constatamos, nesse enquadre, que as referências são movidas e orientadas por representações sociais que estão a circular, a ecoar e a engendrar discursos em diversos espaços sociais;
- ii) Sendo as identidade(s) criações sociais e culturais, entendemos que a escola também deve abrir espaço para tematizar acerca de como podem ocorrer tais (des)(re)(co)construções identitárias nas e pelas rotinas interacionais (MATENCIO, 2005). Essa abertura deve ser pensada e problematizada nos programas de formação docente, visto que os professores em formação devem ser instrumentalizados para enfrentar os desafios postos pela nova configuração moderna em que vivemos.

Como materialização, pinçamos auto e alter representações recorrentes nos instrumentos de pesquisa mobilizados pela pesquisa:

i) Auto representações sociais recorrentes e episódicas via instrumentos de pesquisa:

Meninos	Meninas
fortes, (socialmente) são mais livres, desempenham melhor as atividades	(socialmente) são menos livres, mais maduras, questionam os papéis sociais pré-estabelecidos pela escola: (não podem jogar

esportivas na escola, conversam mais que as meninas.	futebol, não podem conversar durante as aulas, têm de se comportar conforme os padrões de “uma moça”).
--	--

ii) **Alter representações sociais recorrentes e episódicas via instrumentos de pesquisa:**

Meninos	Meninas
mais indisciplinados, agressivos, fortes, soltos, desinibidos.	cuidadosas, frágeis, recatadas, mais sentimentais, menos indisciplinadas, mais competitivas.

Com relação ao objetivo geral de pesquisa, dispusemo-nos a:

► Mapear e analisar, discursivamente, como se deixam (entre)ver auto e alter representações sociais, referenciadas via trabalho com os instrumentos de pesquisa, a fim de refletir acerca do modo como os sujeitos da pesquisa parecem operar com (des)naturalizações de tais representações na e para a construção de identidade(s).

Mapear e analisar auto e alter representações sociais vozeadas pelos sujeitos de pesquisa, via os instrumentos de pesquisa - questionário discursivo, diário de campo e oficina, mostrou-se uma tarefa desafiante, já que tivemos de mobilizar a construção de um *corpus* multiforme, para darmos conta do olhar discursivo sobre o objeto como nos propusemos fazer.

À medida em que os dados foram sendo analisados, à luz dos estudos vinculados à LA e à ADF, constatamos que os sujeitos de pesquisa, quando instigados sobre a temática identidade(s) de gênero, revelam em suas referências atravessamentos de representações sociais, que circulam em vários espaços sociais, em que os sujeitos vivem e convivem.

Nessa direção, os dizeres, em certa medida, são guiados por uma memória discursiva do que fora vivido por cada sujeito, isso somado a confusões acerca da compreensão conceitual dos termos “identidade e gênero”, que, de certa forma, acaba impactando na construção identitária dos sujeitos no espaço escolar. Além disso, os sujeitos também se auto e alter representam de forma igual, ou seja, meninos e meninas se percebem iguais no âmbito escolar, sobretudo percebem que o outro também os trata de forma igual, revelando efeitos de sentido de igualdade entre gêneros.

Nesse viés, tais revelações nas e pelas análises foram essenciais para pensarmos que a formação inicial e continuada do professor é o momento de se pensar várias questões que permeiam e atravessam o fazer didático de uma sala de aula, pois professore(a)s e aluno(a)s são

alimentados pelo efeito de sentido de serem iguais e/ou tratados de forma igual, entretanto, esse discurso é desconstruído nas e pelas interações em sala de aula, visto que aparecem nas falas e ações de professore(a)s, bem como, do(a)s aluno(a)s diversas expressões sexistas que marcam o lugar e o papel do menino e da menina, sobretudo a dificuldade dos sujeitos perceberem essas representações sociais no espaço escolar.

Reiteramos que não é nosso objetivo discutir a igualdade de gêneros no espaço escolar, o que nos interessa é saber como são (ou não) tratadas questões de gênero no movimento interacional da sala de aula, porém é de nosso interesse revelar como a demarcação de papéis de gênero mostra-se natural na escola, o que leva à reflexão acerca de como professore(a)s e aluno(a)s, em suas alter e auto representações, percebem ou não esses lugares e papéis, e qual o impacto disso na construção de suas identidades de gênero.

Isto posto, passemos a tematizar acerca da nossa compreensão do que fizemos a partir dos objetivos específicos, que revelam complementações à nossa indagação central de estudo. Iniciamos pelo primeiro objetivo específico:

- i) localizar, nas posições dos sujeitos, indícios de imagens representacionais e efeitos de sentido advindos de um discurso heteronormativo exterior à escola relativos às identidade(s) de gênero.

Para alcançar esse objetivo, valemo-nos da análise das posições dos sujeitos da pesquisa advindas de nosso trabalho com os instrumentos de pesquisa, sobretudo, da observação em campo (diários de campo) do movimento interacional dos sujeitos de pesquisa. cremos que conseguimos alcançar esse objetivo, já que em todos os instrumentos de pesquisa houve marcações de que a escola ilustra os valores, que orientam a sociedade, e que quer transmitir, isso se revela em aspectos simbólicos.

Na escola, são vozeadas representações sociais acerca dos papéis sociais de gênero que cada sujeito deve desempenhar, ou seja, quais espaços meninos e meninas podem frequentar, quais comportamentos são ideais para meninos e meninas. Isso também faz parte das normas e crenças da cultura escolar.

No tocante ao segundo objetivo específico;

- ii) analisar referências mobilizadas pelos sujeitos, com vistas a acessar dissonâncias conceituais na tematização de questões de gênero como objeto de discurso.

As categorias de análise léxico e dito/não-dito, vinculados à ADF, foram essenciais para pinçarmos e (entre)vermos posições referenciais agenciadas por cada sujeito no questionário discursivo e na oficina.

O tratamento discursivo dos dados e(m) triangulações apontaram que, no questionário discursivo, houve mais conflitos conceituais do que na oficina. Isso se deve ao fato de que se algo não é referenciado, conseqüentemente, deixa de discursivamente existir para aqueles sujeitos em interação. Diferentemente, na oficina, em que o termo “identidades de gênero” foi o objeto de discurso, os sujeitos vozearam representações sociais que são referenciadas por uma coletividade, e atravessam os domínios escolares, provocando efeitos de sentido que impactam na (re)definição de identidade(s) de gênero dos sujeitos que (con)vivem nesse espaço social.

Quanto ao terceiro objetivo específico;

- iii) demonstrar que a escola é um espaço interacional e discursivo propenso à e para (re)definições e referências de identidade(s) de gênero,

Lançamos o olhar para a escola, nesse objetivo específico, partindo do pensamento de Modl (2015, p. 121), “a sala de aula tradicional é um contexto de interação institucionalizado em que indivíduos reconhecidos como professor e alunos constroem suas identidades relacionais face a face, no dia a dia escolar, a partir de direitos e deveres interacionais.

Nesse direcionamento, agenciamos os instrumentos de pesquisa para margearmos o movimento interacional em nosso *locus*, traçamos perfis interacionais dos sujeitos, a partir do diário de campo e constatamos que, na interação didática, há muitos silenciamentos acerca do objeto “identidade(s) de gênero”. Pensamos, então, na oficina, para trazermos tal temática como objeto de discurso (DUBOIS; MONDADA, 2003), o agenciamento dessa atividade revelou que a escola, especificamente, a sala de aula, é um “contexto dialógico impar” (MODL, 2015), e, sobretudo, propício para que os sujeitos, de forma consciente e reflexiva, (co)construam suas identidade(s) sociais, em um enquadre discursivo com o outro (auto/alter representações sociais).

No que concerne a pesquisa contribuir para discussões no campo da LA que se voltam para a agenda de formação do professor, em certa medida, foi um efeito revelado pela pesquisa e concorreu para a não neutralidade, visto que ancoramos o nosso olhar analítico aos estudos vinculados à LA que pondera acerca dos novos objetos socialmente construídos e as novas formas de olhá-los, sob o ponto de vista INdisciplinar (MOITA LOPES, 2006).

A partir dos vozeamentos, principalmente dos professore(a)s, constatamos que temáticas como “identidade(s) de gênero” são pouco (ou quase nunca) discursivizadas em sala de aula. Tais temas são redemoinhos referenciais de e para discursos, que tecem “uma trama movente” (MOITA LOPES; KUMARAVADIVELU, 2006) e também impactam no espaço institucional escolar, bem como nas relações intersubjetivas dos sujeitos que dela participam.

Em nossas reflexões, defendemos as identidade(s) como criações sociais e culturais e a escola como instituição que também deve abrir espaço para tematizações sobre a construção identitária nas e pelas rotinas interacionais (MATENCIO, 2005). Pensamos, também, que a abertura para repensares epistemológicos deve ser problematizada nos programas de formação docente, visto que a LA oferece caminhos teóricos capazes de instrumentalizar professores frente aos desafios postos pela nova configuração moderna em que vivemos.

Tomamos as palavras de Moita Lopes (2006) “estou entendendo que as escolas, lado a lado com outras instituições onde agimos, desempenham um papel importante na definição das identidades sociais” (MOITA, LOPES, 2006, p.91). Nessa perspectiva, rupturas são necessárias e entendemos que a sala de aula precisa referenciar questões de gênero, a fim de materializá-las em objeto de discurso e, nesse sentido, colaborar para estancar as confusões conceituais que pairam sobre as questões identitárias, bem como refletir e repensar os efeitos de igualdade entre os gêneros revelados pelos sujeitos de pesquisa.

Cada passo dado, em nosso (per)curso investigativo, foi de suma importância para a minha formação como pesquisadora. A LA trouxe à baila novas formas de (re)pensar “questões cruciais da pesquisa contemporânea” (MOITA LOPES, 2006), a exemplo, de questões identitárias que acontecem na e pela linguagem através de práticas sociais.

A perspectiva discursiva, pautada nos postulados da ADF, assumida frente aos dados do *corpus* multiforme, conferiu ao nosso trabalho o tom e tempero (MINAYO, 2011) adequados às nossas investidas analíticas, conforme Orlandi (2015, p. 13):

A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. (ORLANDI, 2015, p. 13)

De forma alguma a pesquisa, cujos resultados finais aqui publicizamos, se esgota e extingue outras possibilidades de análise e compreensão acerca de construções de identidade(s) de gênero em uma cultura escolar local. Ao contrário, pensamos que ela perspectiva novos caminhos para complementações, pois a construção do *corpus* multiforme de que o estudo se constitui é repleto de outras possibilidades de análises que não foram, ainda, contempladas.

No entanto, o texto, aqui, publicizado, carrega muito das impressões da pesquisadora e de marcas como professora (inquieta) do Ensino Médio. Nesse sentido, o texto se soma a um horizonte de outras futuras pesquisas com linha temática semelhante, pois, o fazer-se pesquisadora é algo contínuo que instiga sempre várias desconstruções com o intuito de novas e constantes reconstruções.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, M. S.; MODL, F. C. Questões relacionadas à identidade de gênero na pauta da formação inicial do professor: lacunas e presenças. In: **Letramentos e discursos em (dis) (com) posições identitárias**. Org. Ana Maria Oliveira Lima e Ester Maria de Figueiredo Souza. Campinas, SP: Pontes, 2016.
- ANDRÉ, M. E. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRE, M. E. D. A. de. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cad. CEDES* [online]. 1997, vol.18, n.43 [cited 2017-04-12], p.46-57.
- ARRUDA, A. Teoria das Representações e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147, novembro/ 2002.
- ASSUNÇÃO, E. T. C. **Os letramentos acadêmico e do professor e(m) gestos formativos: a disciplina Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP) como locus de investigação** /.260f. Dissertação (mestrado) – UESB, Vitória da Conquista, 2016.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: 6ª ed., São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In M.W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. (p.39-63). (Pedrinho A. Guareschi, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista à Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2005.
- BEAUVOIR, S. de. **O Segundo Sexo**. Volume I. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In MOITA LOPES, L. P. da. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: fetschrift para Antonieta Celani**. (Org.) Luiz Paulo da Moita Lopes. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013. p.79-98.
- BRAIT, B. O processo interacional. In: PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais**. 2 ed. São Paulo: Projeto Nurc; FFLCH/USP, 1995.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. **Cadernos Secad 4**. Brasília, DF, Maio, 2007.
- BUTLER, J. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. 8ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Moderna, 2015.

_____. J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 151-172.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Nº 23, Jan/Jun, 1994, Campinas, SP, p.55-69.

CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES B. B.; CIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. (Coleção clássicos da linguística, v.1).

CELANI, M. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In I. Signorini, & M. Cavalcanti, (Orgs.), **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

COELHO, F.C. B. **Construção identitária e(m) comportamentos na sala de aula: o agenciamento da palavra em dois grupos (um alemão e um brasileiro)** / Fernanda de Castro Batista Coelho. Belo Horizonte, 2011.

_____. **O discurso didático e o seu funcionamento: ressonância de vozes e formação discursivas**. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUBOIS, D.; MONDADA, L. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

DUCROT, O. **Princípios de Semântica Linguística: dizer e não dizer**. São Paulo: Cultrix, 1972.

_____. Pressuposição e Alusão. **ENCICLOPÉDIA Einaudi: Linguagem e Enunciação**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1984, v.2, p. 394-417.

_____. Dizível/indizível. **ENCICLOPÉDIA Einaudi: Linguagem e Enunciação**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1984, v.2, p. 458-476.

_____. Referente. **ENCICLOPÉDIA Einaudi: Linguagem e Enunciação**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1984, v.2, p. 418-438.

ERICKSON, Frederick. Whats makes school ethnography “ethnographic”?. In: **Council on Anthropology and Education Newsletter/ Anthropology & Education Quarterly**, v. 4 (2). Boston: Little Brown, 1973. p.10-19.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. Branca

Fabrício. et al. (Org.) Luiz Paulo da Moita Lopes. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FERNANDES, F. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica**. São Paulo: Nacional, 1959.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOUCAUL, M. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios** / Paulo Freire. – 5 ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23)

GERALDI, J. W. Linguagem e identidade: breve nota sobre uma relação constitutiva. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 49, p. 9-19, jan./jun. 2011.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12ª edição. São Paulo: Lamparina. 2015.

HÉLIO R. S. A situação etnográfica: andar e ver. **Horizonte antropológico**, vol.15 nº.32, Porto Alegre, Jul/Dez. 2009.

JESUS, J. G. de. **Orientações sobre a população transgênero : conceitos e termos** / Jaqueline Gomes de Jesus. Brasília: Autor, 2012.

KOCH, I. V.; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Org.). **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto.2005.

KLEIMAN, A. B. **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. (org) Angela B. Kleiman. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In MOITA LOPES, L. P. da. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani**. (Org.) Luiz Paulo da Moita Lopes. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013. p.39-58.

KLEIMAN, A.; VIANNA, C. V.; DE GRAND, P. “Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...”: construção e negociação identitárias do professor entre discursos de (des)legitimação. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 173-194, 1º sem. 2013.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr. Nº 19, 2002. LEPSCHY, G. Léxico. **ENCICLOPÉDIA Einaudi: Linguagem e Enunciação**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984, v.2, p.156-178.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 151-172.

MAHER, T. J. M. **Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1996.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. O Léxico: Lista, rede ou cognição social? In NEGRI, Lígia; FOLTRAN, Maria José; OLIVEIRA, Roberta Pires de (Org.). Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Ed. Contexto.2004.

MATENCIO, M. L. M., SILVA, J.Q.G. Estudos do letramento e formação de professores: retomadas, deslocamentos e impactos. **Calidoscópio**. Vol. 7, n. 1, p. 5-10, jan/abr, 2009.

_____. **Estudo da Língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual de interação professor/alunos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.p.75-98.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, C. L. G., CASTRO, P.A. (Org.) **Etnografia e educação: conceitos e usos [on line]**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.p. 49-83.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MIGNOLO, W. D.; Traduzido por: Norte, Ângela Lopes. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, Petrópolis: Vozes, 2012, 27 ed, p. 621-626.

MODL, F. C. Interação didática: apontamentos (inter)culturais sobre o uso da palavra e a formação do sujeito aluno. **Revista SCRIPTA**, Belo Horizonte, 2º semestre de 2015, p.1-26.

MODL, F. C.; RIBEIRO, P. B. (RE)construção identitária em movimentos de referenciação: Representações sociais sobre o professor na formação inicial. *Nonada*, Porto Alegre, n.24, 1º semestre 2015.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades Fragmentadas: a construção discursivas de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. Branca Fabrício. et al. (Org.) Luiz Paulo da Moita Lopes. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

_____. Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In MOITA LOPES, L. P. da. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: fetschrift para Antonieta Celani**. (Org.) Luiz Paulo da Moita Lopes. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013. p.15-37.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Educação escolar e cultura(s). Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In: **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** / Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. – 8ª ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Trad. Pedrinho A. Gareschi, Petrópolis: Vozes, 2015.

MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. (Org.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez. Vol. 3, 2005.

NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. de (Org.). **Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo: Ed. Contexto.2004.

OLIVEIRA, A. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação. Juiz de Fora, MG. **Revista Educação em Foco**, Ano 16, n. 22, dezembro de 2013. p. 163-183.

ORLANDI, E. P. **Sujeito, Sentido e Ideologia**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

_____. **A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PASSOS, J. S. **A linguística aplicada como objeto de discurso e ensino: (des)estabilização de rede de pré-construídos sobre a formação do professor de língua inglesa** /F.181. Dissertação (mestrado) – UESB, Vitória da Conquista - BA, 2015.

PATANÉ, R.; MERCON, A. “ah, és brasileira! então...”: violências simbólica e de gênero, representações sociais e identidade. In: **Genero, direitos humanos e ativismos** — Atas do V Congresso Internacional em Estudos Culturais. 1a ed.: Coimbra, 2016.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura*. v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.

PÊCHEUX, M. **Análise Automática do Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

_____. **Análise de Discurso. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi**. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org). **Por uma Linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.67-83.

POL Milan, HLOUŠKOVÁ Lenka, NOVOTNÝ Petr, ZOUNEK Jiří. Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões actuais. **Revista Lusófona de Educação**, 2007, 10, 63-79.

POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

_____. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p.21-45.

REES, D. K.; MELLO, H. A. B. de. A Investigação Etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, n.º 42, junho de 2011. p. 30-50.

SENA, Eliseu Lemos Leal; Lima, Diógenes Cândido de. “Você é muçulmana, você fez isso”: a representação do outro no discurso estereotipado. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.15, n.2, p. 419-438, jul./dez. 2012.

SILVA, J.Q.G.; MATENCIO, M. L. M., Referência pessoal e o jogo interlocutivo: efeitos identitários. In: KLEIMAN, A. B., MATENCIO, M.L.M. (orgs). **Letramento e formação de professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2005, p.245-266.

SILVA, H. R. A situação etnográfica: andar e ver. *Horizontes Antropológicos*, v.15, nº 32, Porto Alegre, Jul/Dez, 2009.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: Tomaz Tadeu da Silva (org). **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 73-102.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 341-377, jan./Jun. 2008.

TAVARES, R. R. Linguagem, cultura e imagem na pesquisa qualitativa: interpretando caleidoscópios sociais. **Cad. EBAPE.BR**, vol.3 nº1. Rio de Janeiro, Março/ 2005.

TORRES, Leonor Lima. A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. **Revista Portuguesa de Educação**, 21(1), 2008, p.59-81.

WIELEWICKI, V. H. G. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. **Acta Scientiarum**, Maringá, 23(1):27-32, 2001.

ANEXO 1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS
 MESTRANDA: Márcia Silva Amaral
 ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Fernanda Modl



QUESTIONÁRIO – ALUNO(A)

I. IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: _____
2. Como você gostaria de ser nomeado em minha pesquisa? (Por favor, escolha um nome que seja legal, ok?) _____
3. Sexo: _____ / Gênero: _____
4. Idade: _____ anos.
5. Nível de Escolaridade: _____ do Ensino Médio.

II. QUESTÕES TANGENCIAIS À PESQUISA

6. O que significa “identidade de gênero” para você?

7. Você acha que ser adolescente menina é diferente de ser adolescente menino? Em que sentido?

8. E há semelhanças entre adolescentes (meninas e meninos)? Justifique.

9. Adolescentes meninas e adolescentes meninos recebem o mesmo tratamento em casa, na rua, na escola, enfim, nos diferentes espaços sociais? Justifique.

10. Você já presenciou ou recebeu algum tipo de tratamento diferenciado por ser menina ou menino por parte do (a) professor(a)?

11. Você acha que, na prática, a escola promove a igualdade entre meninos e meninas? Justifique.

ANEXO 2



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS
 MESTRANDA: Márcia Silva Amaral
 ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Fernanda Modl



QUESTIONÁRIO – PROFESSOR(A)

I. IDENTIFICAÇÃO

01. Qual é o seu nome? _____
02. Qual(is) é (são) a(s) disciplina(s) que você leciona?

03. Seu gênero? _____
04. Tempo de docência? _____
05. Em qual(is) série(s) atua? _____
06. Qual é a sua formação? _____

II. QUESTÕES TANGENCIAIS À PESQUISA

07. Quais os motivos levaram-no(a) a escolher a docência como carreira?

08. Quais motivos levaram a escolha pelo curso superior (Graduação)?

09. Como você chegou ao Ensino Médio (EM)?

10. Você gosta de trabalhar com o EM? Por quê?

11. Quais são as maiores facilidades ou vantagens de trabalhar com o EM? E quanto às maiores dificuldades ou desvantagens?

12. Você costuma ter mais dificuldade em termos de disciplina com alunos homens ou alunas mulheres? É possível fazer uma generalização como essa? Homens e mulheres comportam-se diferentemente a seu ver, em função do gênero? O que diz a sua experiência?

13. E em termos de: assiduidade, respeito, polidez e desempenho escolar, mulheres ou homens se diferenciam em alguma medida? Justifique.

14. Se você pudesse escolher, preferiria trabalhar com grupos compostos só de meninos ou apenas de meninas? Justifique.

15. Há (outras) diferenças e semelhanças que você percebe entre meninos e meninas no que concerne ao seu pertencimento de gênero em sala de aula?

16. Você, enquanto professor/professora, já se atentou para questões de gênero em sala de aula? Justifique.

17. De que forma você abordaria, em sala de aula, questões de gênero?

ANEXO 3



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS
 MESTRANDA: Márcia Silva Amaral
 ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Fernanda Modl



OFICINA

VÍDEO MOTIVADOR

Curta metragem: Vestido Nuevo (<https://www.youtube.com/watch?v=ktCXZg-HxGA>)

Ficha técnica

Título	Vestido Nuevo (Original)
Ano produção	2008
Dirigido por	Sergi Pérez
Estreia	2008 (Mundial)
Duração	14 minutos
Gênero	Drama

Sinopse

Este curta espanhol de 2007 conta a estória do menino Mario, que, no dia de carnaval, decide pôr um vestido de menina, para surpresa dos colegas e professores. Recebeu dez prêmios em vários festivais. Imensa sensibilidade.

ANEXO 4



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS
 MESTRANDA: Márcia Silva Amaral
 ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Fernanda Modl



Imagem retirada da rede social Facebook



Fonte: Rede social Facebook

Acesso em: abril/2016

ANEXO 5



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS
 MESTRANDA: Márcia Silva Amaral
 ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Fernanda Modl



TRANSCRIÇÃO DA OFICINA

((Inicialmente, o pesquisador recebeu os alunos e, quando todos estavam acomodados, o pesquisador se (re)apresentou, como se abaixo, e pediu que cada aluno(a) também se (re)apresentasse. Em seguida, houve a apresentação do tema, bem como o objetivo da oficina, com vistas ao direcionamento no desenrolar das ações e atividades))

01. Pesquisadora Márcia:. boa tarde meninos e meninas
02. A maior parte dos(as) alunos(as):. boa tarde
03. Pesquisadora Márcia:. estou muito feliz com o nosso encontro hoje... vamos falar sobre questões de gênero
04. Taís:. esse assunto é do que o homem pode e a mulher não pode?
05. Paulo:. homem pode ... homem pode ... ai ... ai
06. Pesquisadora Márcia:. homem pode mulher pode ((risos)) Antes vamos nos re...apresentar ok? eu sou Maria professora da escola e já estamos convivendo há um tempo ... já conheço um pouquinho de vocês mas quero que vocês se reapresentem ... quero ouvi-los vamos começar?
07. Paulo:. opa ... sou Adrian ((*levanta o braço e ri no final da fala*))
08. Pesquisadora Márcia:. mais alguma coisa Paulo?
09. Paulo:. não professora ((ainda rindo))
10. Cláudia:. me chamo Ângela
11. Pesquisadora Márcia:. prazer Ângela ((ela riu timidamente))
12. Anita:. eu Anita
13. Taís:. e eu Taís
14. Fernanda:. Fernanda
15. Maria:. eu sou Maria

16. Pesquisadora Márcia:. prazer Maria ... é uma alegria tê-los aqui ... vocês não imaginam como são importantes para mim ((rindo))

((eles se apresentaram e riam da situação. Valeska, Marta e Zezé ainda não haviam chegado))

Pesquisadora Márcia:. prazer em re...conhecê-los ... vamos lá ((*apontando para o quadro*))
o tema de nossa conversa é identidade de gênero... e o objetivo é ((acessar e mapear representações sociais sobre identidade de gênero presentificadas no discurso dos meninos e meninas.)) vocês se lembram daquele questionário que vocês responderam?

17. A maior parte:. sim

18. Pesquisadora Márcia:. eu fiz a seguinte pergunta ... o que é identidade de gênero para você? e fiz também ... meninos e meninas são tratados de forma igual na escola? e outras questões

19. A maior parte:. lembro

20. Pesquisadora Márcia:. pois é... como vocês me responderiam hoje a segunda pergunta? Depois retomaremos a primeira ok?

((há um silêncio inicial até que Fernanda se manifesta))

21. Fernanda:. para mim é tudo igual

22. Pesquisadora Márcia:. Fernanda você me disse que gosta de jogar bola não é? ... quantas vezes você ouviu que você não pode jogar bola?

23. Fernanda:. não muitas vezes

24. Pesquisadora Márcia:. hu:::m...então já ouviu isso? todo mundo acha normal você jogar bola?

25. Fernanda:. é:: ... normal

26. Pesquisadora Márcia:. hu:::m ... então sempre acharam natural que você jogasse bola?

27. Fernanda:. nem todo mundo ... minha mãe não

28. Pesquisadora Márcia:. pois é ... não importa quem ... os meninos que jogam com você por exemplo rola um preconceito?

/Paulo:. não ... ela é boa de bola ... mas Marta ... Marta tu é doido dá até ()

/Fernanda: rola um pouco...

29. Taís:. a gente sempre fala que ela ((referindo-se a Fernanda)) humilha a gente né?

/Paulo:. tu é do:::ido

30. Pesquisadora Márcia:. a:h é? e Marta não joga bem?

31. Taís:. somos péssimas pra jogar bola

32. Pesquisadora Márcia: ok ... temos uma pequena confusão sobre a questão de a escola tratar todos iguais ... nós vamos assistir a um vídeo que toca em algumas questões de gênero quem sabe nos ajuda? ... prestem atenção porque é legendado ... porque o vídeo é espanhol ... ok?
 ((começa a exibição do vídeo e todos os alunos assistem à narrativa com muita atenção))

Pesquisadora Márcia: aí eu pergunto pra vocês ... qual é a cena que mais chamou a atenção ... de vocês?

33. Paulo: ele vestido de mulher

34. Pesquisadora Márcia: por quê?

35. Paulo: ((rindo)) porque homem não se veste de mulher

36. Pesquisadora Márcia: SÓ por isso?

37. Paulo: e o gordo () que chamou ele de viado

38. Anita: ((rindo)) a parte que chamou mais atenção foi essa mesmo ()

39. Paulo: e ao final ... que o pai bota a roupa nele (na hora de ir embora)

40. Pesquisadora Márcia: ah...tá ... só isso chamou a atenção de vocês? e quanto as pessoas que participam da história?

/Paulo: a diretora

41. Maria: (eu acho) espantoso foi a professora ... o fato dele ter levado a fantasia e ele acreditar que aquela roupa que ele estava vestindo seria normal para ele ... e todo mundo pensar que ele foi vestido daquele jeito () foi pra fantasiar

42. Paulo: ele gosta daquilo que brilha né?

43. Pesquisadora Márcia: como assim? ((Paulo ri de uma forma irônica e contínua)) bo:m ... o que mais chamou a atenção?

44. Paulo: ((rindo)) menino saber pintar a unha (isso é mentira)

45. Pesquisadora Márcia: mas ele já estava com a unha pintada ... não?

46. Paulo: mas ele falou que foi ele que pintou

47. Pesquisadora Márcia: SIM

48. Paulo: em um minuto?

49. Pesquisadora Márcia: sim ...

50. Paulo: daquele jeito professora?

((durante essa troca Paulo falava de uma forma muito irônica e gesticulava de maneira a convencer os colegas sobre seu ponto de vista; já os colegas ficaram se entreolhando e rindo como se compartilhassem da mesma opinião. A pesquisadora tenta incitar o restante dos alunos a externarem o que estão pensando))

51. Pesquisadora Márcia: o que vocês acham? ... e aí?

52. Anita: () não entendi nada ... porque o menino fez aquilo

53. Pesquisadora Márcia: não entendeu?

/Paulo: a sala é mais bagunceira que a nossa

Pesquisadora Márcia: Anita você se lembra do diálogo do pai com o diretor?

54. Anita: SIM

55. Pesquisadora Márcia: o diretor perguntou pro pai porque o menino se vestia assim?

/Paulo: ele gosta

Pesquisadora Márcia: é uma fantasia que ele veste? ou é a forma que ele gosta de se:

56. A maior parte: VE::STIR

57. Pesquisadora Márcia: o pai deixa claro isso?

((nesse momento os sujeitos se entreolham muito de forma muito cúmplice, demonstrando espanto, é como se para eles isso fugisse da normalidade))

Pesquisadora Márcia: por falar em gostar de vestir ... essa imagem aqui ((*apontando para a imagem projetada no quadro*)) aconteceu recentemente no Brasil ... vocês viram nas redes sociais?

((os sujeitos demonstram desconhecimento da imagem e emitem sons como negativa))

58. A maior parte: não

59. Pesquisadora Márcia: Não VI::RAM? Ge::nte isso viralizou no facebook... eu peguei lá... dá pra ver que ele está de salto alto?

((todos lançam o corpo para frente e fazem esforço para ver e constatar que o rapaz estava realmente de salto e a reação foi de risos e espanto))

60. Taís: é salto 12?

61. Paulo: menino de salto 12? ((*rindo*))

62. Fernanda: é mesmo

63. Mariaa: isso mesmo...curioso isso

/Anita: parece a sala ()

64. Pesquisadora Márcia: prestem atenção na imagem ... nós estamos vendo um menino de uma escola pública ((*apontando para o mobiliário que aparece na imagem que é similar ao mobiliário da escola dos sujeitos*)) e isso poderia acontecer também aqui na escola de vocês ... de um menino chegar de salto ... por quê?

65. Maria: uai? ... porque ele gosta de usar

/Paulo: para mostrar ()

66. Pesquisadora Márcia: é só gostar? por que gosta? mostrar o que?

/Paulo: pra mostrar a diferença

67. Taís.: () acho que já nasce assim ... sei lá ... não

68. Maria.: é ... talvez

69. Taís.: é porque ele descobriu () que é aquilo mesmo ... é:

70. Maria.: é:: ele tomou a iniciativa ... quanto mais as pessoas tomam a iniciativa a gente vai se acostumando

/Paulo.: é:: e todo mundo vai se vestir assim ahn... ((*rindo, ele faz um sinal com os dedos indicando surra*)) (pau nas costas) ... vou vestir uma saia ()

71. Pesquisadora Márcia.: lerei pra vocês o que ele escreveu e postou no facebook

((Hoje fui de salto 12 pra escola... Minha escola nova, vive fazendo teatrinho sobre “aceitar a diversidade” mas acho que não entenderam o que é isso ainda... Mas gostaria de agradecer aos alunos que bateram palmas e me jogou elogios... Também queria aos alunos que gritaram “bichinha” “sai daí viadinho” e também “essa coca é fanta’... Quero agradecer também aos policiais da patrulha escolar que estavam rindo de mim... Quero agradecer a minha querida pedagoga evangélica ao olhar de desprezo que ela me lançou ao me perguntar se eu “estava achando bonito tudo isso”... Quero agradecer também ao vigilante e ao moço que fica lá com ele por dizerem “Deus não gosta disso, meu jovem, você vai pro inferno”... Quero agradecer também aos professores que me apoiaram e acharam bonito, principalmente, um que disse “acho legal esses negócio de viado” ((*risos dos alunos*))... E agradecer aos alunos que me perguntaram “por que tá usando sapato de mulher?”... Bom, obrigado a todos vocês... Vocês me ensinaram que ser diferente é melhor... Porque eu nunca gostaria de ser tão mesquinho como vocês são... Beijinhos... E para os homofóbicos de plantão, uma resposta: AMANHÃ EU VOU COM UM MAIOR AINDA))

((durante a leitura do texto que acompanhava a imagem, os sujeitos prestaram atenção bem quietos sem demonstrar muito espanto; entretanto, ao ouvirem o final o texto, eles reagiram com risos))

72. Paulo.: O::::H la:::squei::ra

/Taís.: agora é de salto 15 ...salto 15

/Paulo.: eu não disse que era a diferença a::::h

73. Pesquisadora Márcia.: e aí? ele foi porque gosta ou por que tinha um objetivo?

74. Paulo.: ele tinha um objetivo

75. Pesquisadora Márcia.: qual Paulo?

76. Paulo.: ((*rindo*)) aí eu não sei porque é a resposta que ele dá pros recalcados

77. Anita.: aí ... tu entende né?

78. Paulo.: nã:o é o que tá falando né

79. Fernanda:.. recalcados porque não aceita menino vestido de mulher
80. Pesquisadora Márcia:.. hu:m ... só isso? só para dar resposta aos recalcados?
81. Maria:.. é que ele falou () a escola respeitar a diversidade ... aí quando ele foi diferente ... ninguém aceitou
82. Paulo:.. não ... ninguém aceitou não gostaram porque ...
- /Maria:.. ah
- Paulo:.. porque fala que bateram palmas e elogios
83. P:.. se fosse você Adrian que entrasse no colégio
- /Paulo:.. o:::xe
- /Taís:.. com um saltão 15 ((fala para a Beatriz que está do seu lado, rindo))
84. Paulo:.. na hora ... de salto 15 ((*aponta para o pé para indicar o salto*)) grandão
85. Pesquisadora Márcia:.. si:m, não estou falando de você usar ... mas você entrar no colégio e vir um colega seu usando ... qual seria sua reação?
86. Paulo:.. por mim ... não é eu
87. Taís:.. ah ... tá tu ia fazer resenha
88. Paulo:.. não ... não ia fazer resenha
89. Taís:.. o::h Paulo ... o:h meu Deus do céu
90. Paulo:.. ah ela por mim ela fala por mim eu nunca fiz resenha de viado ... agora ... não encostando em mim ... não encostando em mim ((*mãos espalmadas*)) ... o::xe
91. Taís:.. ah tá ... vá.. sei
92. Anita:.. ((*com a mão na testa*)) eu adoro viado ... eu te adoro Paulinho beijo ((*faz o gesto com a boca de beijo*))
- ((Paulo olha para Anita e partilha do riso))
93. Pesquisadora Márcia:.. qual é a relação que vocês estabelecem entre as duas situações ... o vídeo e a imagem? semelhanças e diferenças
94. Taís:.. bom ... aconteceu do mesmo jeito nas duas formas eu acho ... não é?
95. Pesquisadora Márcia:.. como?
96. Taís:.. hum ... tipo assim
- /Paulo:.. diferente é que o meninin não usa salto 15
- Taís:.. (risos) não... a diferença é que alguns é ... quase ninguém na escola não aceitou ele ... e já na outra como o texto dizia que alguns aceitaram
97. Pesquisadora Márcia:.. hum ... não aceitaram no vídeo?
98. Taís:.. isso

99. Pesquisadora Márcia: e aceitaram na imagem

100. Taís: é ::

101. Pesquisadora Márcia: o que mais? ... vamos gente falem! ... E aí? ... E aí Fernanda?

102. Fernanda: ((*meio envergonhada com a mão no rosto*)) o semelhante que eu vi foi o acontecimento foi na escola

103. Pesquisadora Márcia: certo... semelhança... e a diferença? tem diferença?

((a sala fica em silêncio por uns minutinhos, enquanto os sujeitos se olham e riem, até que Anita quebra o silêncio))

104. Anita: a idade dos meninos também o outro era criança e já o da imagem era adolescente

105. Fernanda: em o vídeo talvez esse também não tem uma coincidência do que está acontecendo ele já sabe por isso que ele fez

106. Pesquisadora Márcia: hum ... bem colocado... no vídeo parece natural o menino vestir um vestido... já Raufs usa o salto propositalmente

/Fernanda: é eu acho que ele queria saber a reação das pessoas () ao ver ele com salto

107. Paulo: com salto

108. Pesquisadora Márcia: ele fala a palavra diversidade ... parece que ninguém aceita o diferente com naturalidade? apesar de ter ouvido aqui “eu amo viado” nem sempre é assim

/Anita: ((quase sussurrando)) eu ado:::ro

Pesquisadora Márcia: o diferente nem sempre é aceito... lembram da menininha? amiga de Mário... me descrevam aquela menininha.

109. Maria: ela é:: diferente

/Anita: ela é: tem aquilo no pescoço

((*ambas apontavam para o pescoço para indicar o aparelho que a menina usava*))

110. Taís: especial

111. Anita: especial

112. Pesquisadora Márcia: ela é especial ou diferente?

113. Paulo: não

114. Maria: ela é diferente... nem todo mundo usa aquele negócio

115. Pesquisadora Márcia: o que fez o colega quando ela chegou?

116. Paulo: chamou ele de viado

117. Pesquisadora Márcia: Nã::O... com a menina?

118. Paulo: ah ... com a menina ... é?

119. Pesquisadora Márcia:. na hora em que ela encostou
120. Paulo:. era só o que faltava ...sapatão professora?
121. Pesquisadora Márcia:. SApatão? acho que não Paulo
122. Paulo:. a::h ela não é sapatão?
- ((risos))
123. Anita:. não ... migo ()
124. Pesquisadora Márcia:. vocês acham que Mário por usar vestido é gay? Raufs por usar um salto necessariamente é gay?
125. A maior parte:. não
126. Taís:. é uma questão de preferência
127. Pesquisadora Márcia:. gênero e sexualidade são coisas diferentes ok? gênero é como você se reconhece socialmente ... já sexualidade é a sua preferência pelo sexo oposto ou pelo mesmo sexo ou pelos dois certo?... vamos às questões ok?
- ((Taís e Anita se olham e sussurram (ai que medo)))
- Pesquisadora Márcia:. ((a partir do vídeo, da imagem e de sua própria experiência enquanto aluno, você acha que a escola promove a igualdade entre meninas e meninos?)) vamos começar por Fernanda até o final do círculo
128. Fernanda:. por mim?
129. Pesquisadora Márcia:. sim ...vai Fernanda
130. Fernanda:. ((faz cara de pensativa por um minuto)) acho que não
131. Pesquisadora Márcia:. por que não?
132. Fernanda:. ah não depende da escola também né?
133. Pesquisadora Márcia:. tá ... vamos falar da nossa escola aqui do que você vive
134. Fernanda:. aqui () é normal ninguém aqui ... tipo ... coloca uma regra lá para dividir a fila ... a fila já é normal de cada escola ... agora a diferença de sala existe porque meninos parecem que tem mais liberdade
- /Paulo:. a farda e os banheiro também ... ah é não é minha vez não
135. Taís:. ((rindo)) ai meu Deus do céu aí complica ... fico quieta
136. Maria:. complica mesmo...a farda das meninas deveria ser diferente
137. Anita:. ((com um sorriso de canto de boca irônico, pergunta a Adrian)) já experimentou o banheiro?
138. Paulo:. não vai entrar homem no banheiro de mulher também?
139. Pesquisadora Márcia:. na casa de vocês há um banheiro de menino e um de menina?
140. A maior parte:. NÃO

141. Paulo:. e na escola ... na escola vai entrar todo mundo junto?

142. A maior parte:. não ((risos))

143. Pesquisadora Márcia:. vocês sabiam que já há escolas em que os banheiros são comuns para meninos e meninas?

((Paulo fez uma cara de não gostou e/ou não acreditou muito))

144. Fernanda:. mas tem que ser separado ... já pensou se fosse junto ...

145. Taís:. ia ser uma bagunça

146. Anita:. é porque homem também () ((nesse instante ela fala baixo com Taís))

147. Pesquisadora Márcia:. quero ouvir também ((referindo-se a Anita))

148. Anita:. não porque normalmente nós senta né ... vamos dizer assim nós senta no vaso e os menino não ... homem é diferente de mulher... lógico que eu não vou ... não vou () dá de cara com um homem no banheiro eu não uso não ...por que

/Pesquisadora Márcia:. por que?

Anita:. é diferente o homem da mulher ... tipo o mesmo banheiro () o homem usar o mesmo banheiro que a mulher é estranho ... acho que não me acostumaria não

/ Pesquisadora Márcia: mesmo que na escola tivesse um único banheiro?

Anita: aí é diferente...não ia ter jeito

/ Pesquisadora Márcia: hu:::m

((nesse momento, chegam Valeska, José e Marta que entram e se sentam nas cadeiras vazias))

149. Pesquisadora Márcia:. olá menino e meninas ... sejam bem vindos ... sentem...certo pessoal ... o que mais?

150. Geísa:. aqui na escola a física as meninas têm menos tempo que os meninos ... é um preconceito isso véi

((nesse momento Paulo e José se olham sorrindo))

151. Anita:. só porque eu não joga futebol

152. Taís:. sim () não tem física ... só os meninos jogando futebol

153. Paulo:. professora não é preconceito mas se as menina chegar ... bora jogar? mas Marta chega assim Ó ((*ele gesticula simulando como a colega faz*)) vai arrastando tudo assim ... bicuda na canela de todo mundo ... tu é doi::do

/Marta:. o::xe...não é assim não

154. Anita:. ué se não for assim não deixa...

/Paulo:.. Ó ... Ó as meninas que sabe jogar é Bia que sabe jogar Taís e Nelma Geisa Mona e Marta tu é doi:::do () eu já ganhei uma bicuda

155. Taís:.. acho que Marta faz aquilo ali com um gosto mesmo né? ((*direcionando a pergunta a Anita que sorri e Marta também dá uma risada*))

156. Pesquisadora Márcia:.. agora, Maria e Cláudia

157. Maria:.. eu acho que é igualdade só que eu vejo as meninas falarem que os meninos jogam mais que elas mas como eu não faço educação física é tudo normal

158. Pesquisadora Márcia:.. e o resto?

159. Maria:.. é normal

160. Valeska:.. também acho normal

161. Pesquisadora Márcia:.. é assim mesmo Cláudia?

162. Cláudia:.. ((*timidamente*)) é:

163. Pesquisadora Márcia:.. sério Cláudia?

164. Cláudia:.. é: os mesmos direitos e deveres

165. Pesquisadora Márcia:.. na escola parece certo que vocês meninos e meninas têm os mesmos direitos e deveres ... isso na realidade se concretiza?

166. Paulo:.. ((*sussurrando*)) não

167. Pesquisadora Márcia:.. por quê?

168. Paulo:.. ((*sorrindo*)) não: o () porque Taís falou

169. Taís:.. tem que ser meio a meio ... baleado

170. Paulo:.. nem dá graça também

/Taís:.. nem dá graça

Paulo:.. matei tudo no baleado

171. Taís:.. agora já vem o seguinte né

/Paulo:.. matei tudo no handebol

Taís:.. eles jogaram com a gente aí quando foi a vez deles jogar quem disse que a gente jogou na vez que eles jogou ... ai ai

172. Paulo: ((*rindo e gesticulando ironicamente*)) eu matei tudo no handebol porque sabe como é né

173. Taís:.. foi baleado não foi handebol

174. Paulo:.. a:h foi baleado

175. Marta:.. eu quebro os menino no futebol né povo? ((*rindo em direção a Paulo*))

176. Paulo:.. quebra mesmo ((*rindo*))

177. Pesquisadora Márcia.: próxima questão ((Será que vocês são tratados de forma diferenciada por ser menina ou menino pelos seus/suas professores/as?))

178. Paulo.: já ... aquele dia de Alice lá ... que botou eu pra falar ()

179. Anita.: () ((fala algo para Taís))

180. Taís.: não sei também

181. Pesquisadora Márcia.: expliquem o caso

182. Paulo.: aquele dia que eu ajoelhei pra ela lá moço

183. Maria.: que ele foi falar os negócio lá do assunto

184. Pesquisadora Márcia.: a:h tá: do assunto mas foi tratado de maneira diferente?

185. Paulo.: o:::xe ela é veia

((risos por toda a sala))

186. Pesquisadora Márcia.: sim Paulo não estou entendendo o fato de você ser menino e não menina porque ela é velha?

((mais risos))

Pesquisadora Márcia.: vocês estão entendendo gente aonde Paulo quer chegar?

187. Maria.: sim

188. Pesquisadora Márcia.: então me explique

189. Maria.: por que que Alice não chamou uma menina

190. Pesquisadora Márcia.: hu:::~::~:m

191. Maria.: só porque ela é mulher tem que chamar um menino?

192. Taís.: não mas tipo assim ... para aquela cena eu acho que combina mais com menino né?

193. Paulo.: o:::xe:

194. Pesquisadora Márcia.: tá certo ... entendi agora ... ela é professora por isso tem que chamar um menino... foi isso que vocês quiseram dizer?

/ Maria: é isso...se fosse José chamaria uma menina

Pesquisadora Márcia: interessante... é sempre assim homem combina com mulher e vice versa?

/ Paulo: claro professora ... é o certo uai

Pesquisadora Márcia: certo? por que?

/Paulo: porque sim

Pesquisadora Márcia: tudo bem...voltemos a questão ... já recebeu tratamento diferenciado Cláudia por ser menina?

195. Cláudia.: ((*timidamente*)) Não

224. Paulo:. é ... mas elas briga com nós também

225. Anita:. menino não conversa é jogando papel ... é jogando cadeira pra cima

/Paulo: esses dias me botou pra fora da sala

226. Pesquisadora Márcia:. para você ((O que é ser menino? O que é ser menina?

227. Marta:. menina é melhor e diferente

228. Pesquisadora Márcia:. que diferenças?

229. Marta:. um monte...cabelo corpo jeito

/Taís:. na minha casa mesmo meu irmão fedendo a leite pode namorar né?

((direcionando a pergunta a Fernanda))

230. Fernanda:. é

231. Taís:. agora vai eu e minha irmã

232. Paulo:. vai pra vê ((*mão no queixo e sorriso de canto de boca*))

233. Pesquisadora Márcia:. por que não pode?

234. Taís: ah ... meus pais não deixam

235. Anita:. por ser menina

236. Fernanda:. não pode mesmo

237. Anita:. engravidar cedo ((fala entrecortada por risos))

238. Taís:. a:h ... não sei amiga ... deixa de bestage

239. Anita:. mas o medo de nossa mãe é isso

240. Taís:. é ... pior que é verdade

241. Anita:. tu acha que se não fosse por causa disso

/Paulo: mas se eu fosse menina pegava um bocado de cara aí

Anita:. já menino não ()

/Paulo: se eu fosse menina eu pegava geral (bagunça com os meninos)

242. Taís:. aí ia ficar pocadão né?

243. Paulo:. esbagaçava tava nem aí

244. Taís:. hu:m

245. Anita:. ah é o mesmo caso da mulher ficar com um bocado de homem fala que a mulher é rodada ... já o homem ficar com um bocado de mulher é garanhão

246. Paulo:. com menino não acontece nada ()

247. Taís:. Oh gente ...

248. Anita:. que igual tem menina que quanto mais o cara pega ... pega menina que quer mesmo ... tem menina que é desse jeito

249. Taís:. é

250. Anita:. agora quando é o certinho ninguém quer

251. Pesquisadora Márcia:. por que?

/Paulo:. a:::h tá gravando né? ((olhando para o celular))

/José:. das hora...mulher é bicho besta queta

252. Anita:. porque tem menina que só quer ibope ... só quer ibope ... tem menina que só quer ... só quer postar no facebook lá que tá namorando um menino famosin:::

253. Taís:. namoro de uma semana ... um dia

254. Anita:. é: como uma semana termina ... só porque o menino é bonitinho pega geral

255. Taís:. nada a ver

256. Pesquisadora Márcia:. então temos algumas diferenças ... para os pais menino pode namorar ... menina não pode ... menino pode pegar geral ... menina não pode ... algo mais?

((Anita aponta para Paulo para exemplificar sua fala))

257. Anita:. menino pode ficar com essas pernona aberta assim ó:: ... menina não pode

((Paulo lança o corpo pra frente e estica o olhar para as pernas de Anita))

/Paulo:. menina não pode imagine se pudesse né Ani:::ta

Anita:. minha perna tá fechada

258. Paulo:. tá ... (*rindo*) tá fechadinha

259. José:. fechadinha nada mas tá bom (*risos*)

260. Pesquisadora Márcia:. hum ... mais uma diferença entre menino e menina ... a maneira de se portar ... é melhor ser menino ou ser menina?

261. Paulo:. menino macho

262. Taís:. acho que se fosse nascer () teria de ter nascido menina mesmo viu

263. Anita:. não eu queria ter nascido homem

264. Taís:. Deus é pai ... homem

265. Anita:. ia tirar onda ... ia pegar geral

266. Maria:. eu sei lá ... eu ()

267. Marta:. eu queria ser menina mesmo

/Valeska:. eu tb ((*rindo*))

268. Anita:. (...) oh porque eu sou muito estovada eu gosto de ficar com as pernas assim ((*abre as pernas para mostrar*)) mulher não pode ... homem pode aí tudo pro homem é melhor

269. Pesquisadora Márcia:. mas quem é que diz que homem pode e mulher não pode?

270. Maria:. a sociedade inteira

271. Pesquisadora Márcia:. hu::m certo... a sociedade também determina outras coisas ((tocando no ombro de Paulo e apontando para a blusa de Maria)) Paulo você tem coragem de usar uma blusa daquela cor?

272. Paulo:. eu tenho ... rosa

273. Pesquisadora Márcia:. rosa bem cheguei

274. Paulo:. chegando

275. Taís:. eu acho lindo demais homem vestir camisa rosa

276. Paulo:. camisa rosa ... aquela calça branca ... aquele sapato ... o::i

277. Taís:. eu acho que fica mais estiloso sei lá

278. Pesquisadora Márcia:. e José?

279. José:. uso de boa professora

280. Pesquisadora Márcia:. será que todos os homens pensam assim?

281. Anita:. nem todos ... tem uns homem que acha gay

282. Paulo:. eu não ... só o Justin mesmo que é viado

283. Pesquisadora Márcia:. mas quando é bebê não é comum né?

((os comentários nesse momento são confusos e incompreensíveis))

Pesquisadora Márcia:. imaginem quando vocês tiverem seus filhos o ultrassom diz que é uma menina ... o enxoval pode ser azul?

284. Anita:. pode

285. Paulo:. não

286. Pesquisadora Márcia:. por que não?

287. Paulo:. mas eu ia deixar ela namorar

288. Pesquisadora Márcia:. ela quem, Paulo?

289. Paulo:. a minha fia ... se for fia

290. Pesquisadora Márcia:. vai deixar namorar?

291. Adrian:. vou sim

292. Pesquisadora Márcia:. pegar geral?

293. Paulo:. pegar geral não ... vá pra ver aqui ó ((levanta a palma da mão para indicar um tapa))

294. Valeska:. tá vendo mulher não pode

295. Taís:. tá vendo aí

296. Pesquisadora Márcia:. você não disse que se fosse menina ia pegar geral?

297. Paulo:. mas eu ... minha fia não

((muitos risos pela forma como Paulo se posicionou nessa fala))

298. Anita:. ele não quer pra fia mas quer pra ele

299. Taís.: mas já pensou seus pais pegava geral e tu não podia
300. Paulo.: tô nem aí
301. Taís.: aí então
- /Paulo.: é:: ela não vai
- Taís.: aí a sua filha ... a sua filha () tô nem aí
- 302.: Paulo: vai casar só com um e pronto
303. Pesquisadora Márcia.: então meninas e meninos não recebem o mesmo tratamento por parte da sociedade?
304. Fernanda.: na rua ninguém vê mulher batendo boca com os homem não
305. Paulo.: eu já
306. José.: eu acho que a maioria das meninas são mais delicadas ... brigam na rua não
307. Anita.: é difícil ... é muito difícil vê uma mulher mexendo com homem ... é mais homem mexendo com mulher ... num tá nem aí que é casada
308. Taís.: é verdade ... a mulher ()
309. José.: também acho isso
310. Pesquisadora Márcia.: como vocês se sentem quando um homem mexe com vocês na rua meninas?
311. Maria.: eu abaixo a cabeça e sigo eu tenho eu fico com muita vergonha
312. Taís.: eu também tenho e me dá uma vontade de rir ... é muito engraçado
313. Amanda.: me dá nervoso ... muito nervoso
314. Anita.: quando é aqueles velhos ousados eu não respondo eu não respondo já pra cortar logo ... agora quando é novinho eu deixo é normal
315. Taís.: me dá vontade de falar ()
316. Paulo.: normal?
317. Anita.: novo é normal mas os veios já caducando fica mexendo com as mulher na rua
318. Pesquisadora Márcia.: novinho pode?
319. Paulo.: oxe claro
320. Marta: novinho é legal ((olhando em direção à Anita e Valeska de forma cúmplice))
- /Valeska.:ado:::ro
321. Anita.: novinho é normal ... em festa a gente vai ne festa tem homem que puxa seu braço tem homem que puxa o cabelo
- /Paulo.: a gente começa arrochar dançar tô nem aí pra nada e vai
- /Valeska.: arrochar?
- Anita.: agora velho não velho pegar eu falo assim sai diabo ((risos))

322. Taís: ai ai

323. Anita: porque já deve ter filho as porra toda e fica mexendo com menina nova ...

/José: é uma falta de respeito né professora?

324. Pesquisadora Márcia: hum ... após as nossas discussões como vocês definem identidade de gênero?

325. Anita: identidade de gênero é que a gente é ... ou o que quer ser ... o que nos define em uma mulher pode ser o cabelo ou talvez as unhas pintadas ((*rindo*)) existem mulher mais masculino e tem mulher mais mulher

/ Pesquisadora Márcia: como assim?

Anita: aquela que põe um salto e vai ser vai mulher ... mas acredito que a gente pode ser quem a gente quiser.

326. Maria: identidade é o que nos identifica ... então identidade ou gênero é o gênero que nos identificamos ... o que acreditamos ser

327. Fernanda: eu acho que não há uma definição exata

/ Pesquisadora Márcia: explique melhor

Fernanda: assim cada um tem um jeito de se expressar fisicamente e psicologicamente ... ninguém é melhor ao ponto de julgar as pessoas ...se você acha que deve gostar do mesmo sexo ou vestir igual ... problema você se sentindo bem é o que importa

((os colegas olharam para Fernanda com um ar de aprovação pela sua fala))

328. Taís: acho que quando uma mulher se veste de homem o que identifica o gênero dela é o seu jeito de vestir ... acho que a mesma coisa acontece com o masculino

329. Paulo: eu definiria como uma característica da pessoa ... se a pessoa é do gênero masculino relação dela é com a feminina e se é feminino a relação dela é com o masculino.

/ Pesquisadora Márcia: explique melhor a questão da característica

Paulo: ai professora ... se a pessoa é homem e se relaciona com homem é outro gênero mesma coisa é o feminino se relacionar com mulher ... assim não define as pessoas pelo que ela demonstra ser e sim pelo que ela é de verdade entendeu?

330. Pesquisadora Márcia: entendi

331. Valeska: identifica o que é homem ou mulher o sexo de cada um ... os sentimentos de cada um ... e também não só porque uma mulher gosta de se vestir como homem que quer dizer que é um homem vai do gosto de cada um e ninguém deve se incomodar

332. Marta: eu acho que é a identidade de cada um ... assim homem ou mulher ... quer dizer a identidade do homem e da mulher apesar do gosto sexual

333. Cláudia.: é como você se sente independente se você é homem ou mulher ... mas merece respeito em suas escolhas pois todos somos seres humanos

/ Pesquisadora Márcia.: hu::m algo mais?

Cláudia.: assim ... atos não define se você é homem ou mulher uma mulher pode gostar de jogar bola fazer outras coisas ... não deixará de ser mulher por isso professora

334. Pesquisadora Márcia.: certo Cláudia ... e você ((referindo-se a José))

335. José.: acho que isso define a partir do que a gente acha que é ... sei lá ...

336. Pesquisadora Márcia.: obrigada, meninos e meninas ... vamos agora registrar no painel através de imagens ... palavras as nossas discussões no dia de hoje e depois... lancharemos

/Paulo.: aí é bom ((*rindo*))

Pesquisadora Márcia.: gostaram né? vamos fechar nosso trabalho? mãos à obra

((Todos se levantaram e começaram a ver o que usariam na confecção do painel, foi um momento de muita descontração. Em seguida, lanchamos e papeamos sobre diversos assuntos))

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: IDENTIDADES DE GÊNERO COMO OBJETO DE DISCURSO: apontamentos discursivos acerca de Representações Sociais (RS) do feminino em sala de aula

Pesquisador: Márcia Silva Amaral

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64268516.5.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.032.544

Apresentação do Projeto:

Esse é um estudo de abordagem qualitativa e de caráter descritivo que visa pesquisar estudos sobre cenários discursivos em que alunos de um grupo do ensino médio (sujeitos da pesquisa) referenciam auto e alter representações sociais da identidade de gênero feminina.

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

Mapear e analisar discursivamente como se deixam (entre)ver auto e alter representações sociais da identidade feminina referenciadas via trabalho com os instrumentos de pesquisa, a fim de refletir acerca do modo como os sujeitos da pesquisa parecem operar com (des)naturalizações de tais representações na e para a construção de identidades.

Objetivo Secundário:

- i) analisar as referências às identidades de gênero como objeto de ensino e objeto de discurso caros à contemporaneidade;
- ii) localizar, nas posições dos sujeitos, imagens representacionais e efeitos de sentido advindos de um discurso heteronormativo exterior à escola relativos às identidades de gênero;

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n

Bairro: Jequezinho

CEP: 45.206-510

UF: BA

Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepuesb.jq@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 2.032.544

III) demonstrar que a escola é um espaço Interacional e discursivo propenso à e para (re)definições e referenciarções de Identidades de gênero.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão bem explicitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Há um benefício para os participantes. Há clareza de critérios e elementos de inclusão. É uma pesquisa muito atual e com certeza irá contribuir nas discussões sobre o tema.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão adequados.

Recomendações:

Nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião do dia 24/04/2017 a plenária aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_809758.pdf	05/03/2017 09:57:32		Aceito
Declaração de Pesquisadores	oficioedeciaracoes.pdf	05/03/2017 09:55:43	Márcia Silva Amaral	Aceito
Outros	questionario.pdf	18/01/2017 11:05:33	Márcia Silva Amaral	Aceito
Outros	Roteirodaentrevista.pdf	18/01/2017 11:04:51	Márcia Silva Amaral	Aceito
Outros	termodeusodelmagensedepolmentos.pdf	18/01/2017 10:59:57	Márcia Silva Amaral	Aceito
Outros	esclarecimentos.pdf	10/01/2017 15:51:22	Márcia Silva Amaral	Aceito
Outros	questionariodocente.pdf	10/01/2017 15:50:49	Márcia Silva Amaral	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	tcledosdocentes.pdf	10/01/2017 15:50:00	Márcia Silva Amaral	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho CEP: 45.208-510
UF: BA Município: JEQUIE
Telefone: (73)3528-0727 Fax: (73)3525-6883 E-mail: cepueb.ja@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 2.032.544

iii) demonstrar que a escola é um espaço interacional e discursivo propenso à e para (re)definições e referências de identidades de gênero."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão bem explicitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Há um benefício para os participantes. Há clareza de critérios e elementos de inclusão. É uma pesquisa muito atual e com certeza irá contribuir nas discussões sobre o tema.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão adequados.

Recomendações:

Nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião do dia 24/04/2017 a plenária aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_809758.pdf	05/03/2017 09:57:32		Aceito
Declaração de Pesquisadores	oficioedeclaracoes.pdf	05/03/2017 09:55:43	Márcia Silva Amaral	Aceito
Outros	questionario.pdf	18/01/2017 11:05:33	Márcia Silva Amaral	Aceito
Outros	Roteirodaentrevista.pdf	18/01/2017 11:04:51	Márcia Silva Amaral	Aceito
Outros	termodeusodeimagensedepoimentos.pdf	18/01/2017 10:59:57	Márcia Silva Amaral	Aceito
Outros	esclarecimentos.pdf	10/01/2017 15:51:22	Márcia Silva Amaral	Aceito
Outros	questionariodocente.pdf	10/01/2017 15:50:49	Márcia Silva Amaral	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	tcleosdocentes.pdf	10/01/2017 15:50:00	Márcia Silva Amaral	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n

Bairro: Jequiezinho

CEP: 45.206-510

UF: BA

Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepuesb.jq@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 2.032.544

Ausência	tcledosdocentes.pdf	10/01/2017 15:50:00	Márcia Silva Amaral	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcledosresponsaveis.pdf	10/01/2017 15:49:32	Márcia Silva Amaral	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	autorizacaotcle.pdf	13/10/2016 14:02:50	Márcia Silva Amaral	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJPESQUISA.docx	13/10/2016 14:00:28	Márcia Silva Amaral	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	13/10/2016 13:47:41	Márcia Silva Amaral	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	NOVOTCLEresponsaveisediscentes.pdf	13/10/2016 13:46:40	Márcia Silva Amaral	Aceito
Declaração de Pesquisadores	oficiodeclaracoes.pdf	13/10/2016 13:43:34	Márcia Silva Amaral	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 26 de Abril de 2017

Assinado por:
Ana Angélica Leal Barbosa
(Coordenador)

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510
UF: BA Município: JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepuesb.jq@gmail.com