

# O DEBATE REGRADO COMO OBJETO DE ENSINO: QUESTÕES IDEOLÓGICAS EM FOCO

Telma Ferraz **Leal** – UFPE

Agência Financiadora: CNPq

## **Introdução**

Este artigo foi produzido com base nos resultados de uma pesquisa, cujo objetivo foi analisar uma sequência didática vivenciada em uma turma do ano 5 do Ensino Fundamental com foco na promoção de debate regrado. Mais especificamente, buscamos refletir sobre o contexto escolar de produção do gênero debate, considerando a função social da escola relativa aos princípios da convivência humana e disseminação de valores.

A sequência didática foi desenvolvida por uma professora que fazia parte de um grupo de estudo e pesquisa. Neste grupo, as docentes participavam de reuniões mensais, durante todo o ano letivo, para estudar sobre o ensino da língua portuguesa na perspectiva sociointeracionista e sobre a organização de sequências didáticas com foco nos gêneros discursivos. O grupo também elaborava roteiros de sequências didáticas. Após a elaboração de cada roteiro, algumas professoras se disponibilizavam a realizar as atividades em sala de aula, que eram filmadas e constituíam o corpus de dados de um projeto de pesquisa financiado pelo CNPq. Uma das sequências desenvolvidas enfocou o gênero debate. Duas professoras se interessaram em ter suas aulas filmadas para análise. Neste artigo, analisaremos as aulas de uma dessas docentes.

Considerando a necessidade de contextualizar melhor esta experiência, iniciaremos o artigo expondo algumas reflexões sobre o currículo de língua portuguesa.

## **1. O currículo de língua portuguesa na perspectiva dos gêneros discursivos**

Tem sido lugar comum, hoje, a defesa de que precisamos ajudar os alunos a aprender a interagir em diferentes situações sociais, a lidar com diferentes gêneros, a escrever / falar para atender a diferentes finalidades: informar-se por meio de textos jornalísticos, seguir instruções, escrever uma carta, dentre outros.

Ao analisarmos documentos curriculares de sete capitais brasileiras, vimos que em seis delas (Curitiba, Recife, Rio Branco, Rio de Janeiro, São Paulo, Teresina) a produção e a compreensão de gêneros orais e escritos é o eixo central do ensino da língua portuguesa, assim como a promoção da ampliação cultural dos estudantes, por meio do acesso a textos de

gêneros, autores e suportes variados; e a capacidade de assumir posicionamentos críticos. Desse modo, vemos a preocupação em formar um aluno com capacidade de interagir por meio dos textos de modo crítico.

Tais proposições são realmente fundamentais na orientação ao professor, mas nem sempre os docentes aliam tais recomendações às sugestões mais gerais sobre os valores sociais que deveriam perpassar o trabalho com os diferentes componentes curriculares. Parece haver um pressuposto de que se o aluno desenvolver capacidades de analisar textos criticamente e de defender seus pontos de vista, ele agirá em prol dos direitos humanos, da paz, da justiça e da honestidade. Não é levado em conta que os alunos podem aprender a serem críticos e desenvolver capacidades linguísticas que sirvam para a disseminação do preconceito e para a participação em situações de opressão.

Machado (2009) abordando tal temática alerta que

Em relação às finalidades que são atribuídas ao ensino, normalmente esse discurso coloca-as em termos de se ‘formar o cidadão’, ‘capaz de participar de várias situações de comunicação’ e de ‘ter condições de empregabilidade’. Entretanto, vários trabalhos desenvolvidos em outras áreas (Sociologia da Educação, por exemplo) mostram como, subjacente a essas finalidades expressas, oculta-se a influência dos princípios da organização do trabalho na sociedade contemporânea, sobretudo os da ideologia neoliberal (Machado, 2009, p. 60).

Ao adotarmos a ideia de que “a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo” (KOCH, 1987, p. 19), concebemos que ter a linguagem como objeto de reflexão inclui, além da preocupação em ajudar os estudantes a desenvolver conhecimentos e habilidades para agir linguisticamente de modo autônomo em situações diversificadas, o compromisso com a direção ideológica deste agir.

Assim como Voloschinov (1998, p. 107), entendemos ideologia como “todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras”. Seguimos, portanto, Miotello (2007, p. 176) quando ele afirma que:

A ideologia é o sistema sempre atual de representações de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados. É então que se poderá falar do modo de pensar e de ser de um determinado indivíduo, ou de determinado grupo social organizado, de sua linha ideológica, pois que ele vai apresentar um núcleo central relativamente sólido e durável de sua orientação social, resultado de interações sociais ininterruptas, em que a todo o momento se destrói e se reconstrói os significados do mundo e dos sujeitos.

Em suma, nossa questão é a necessidade de discutirmos mais sobre qual é o compromisso da escola com os diferentes posicionamentos ideológicos sobre os grandes temas que perpassam as relações sociais fora da escola. No entanto, consideramos que é necessário assumir tal discussão de modo vinculado às reflexões sobre a didática do ensino, concebendo a didática como intrinsecamente ligada a questões mais gerais do ensino. A esse respeito, Machado (2009, p. 50) afirma que:

Ao tomarmos o termo ensino, referindo-nos apenas às ações do professor em sala de aula, estamos efetuando, no mínimo, dois reducionismos. Primeiro não estamos considerando que ensino envolve uma atividade educacional global, de caráter coletivo, desenvolvida por múltiplos atores e instituições. Segundo, não estamos considerando as múltiplas influências que se exercem sobre os sistemas didáticos, como se o professor nele pudesse agir de forma autônoma.

É partindo do ponto de vista de que não há autonomia total do docente sobre sua ação didática, que defendemos a necessidade de aprofundarmos as questões aqui levantadas. Assim como qualquer outra esfera social de interação, a escola é espaço de disputa, de tensão entre interesses, entre valores. Neste artigo, problematizamos tais questões ao analisarmos aulas de língua portuguesa organizadas em uma sequência didática.

## **2. O debate como objeto de ensino**

Os documentos curriculares de língua portuguesa, como já foi dito, têm priorizado atenção à centralidade do texto como objeto de ensino, tanto na modalidade oral, quanto na escrita. No entanto, o eixo da oralidade ainda está em construção. Dolz e Schneuwly (2004), abordando o ensino da oralidade, chamam a atenção de que o oral tem um lugar importante nas duas pontas do sistema escolar: na Pré-Escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando são consolidados os usos informais da fala e no Ensino Superior, quando diferentes recursos na tomada de palavra em público e no exercício profissional são enfocados. Esses autores alertam que, nas outras etapas escolares, a linguagem oral está presente na sala de aula, mas raramente é ensinada, sobretudo quando se consideram os usos mais formais, mais públicos.

É no âmbito dessa discussão que nos propomos a pensar sobre o debate como objeto de ensino. Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), ao refletirem sobre as situações de debate, classificam-nas em três tipos: debate deliberativo; debate para resolução de problemas; debate de opinião de fundo controverso.

No debate deliberativo os participantes precisam se organizar para tomar decisões. Há negociações para se chegar a um consenso ou a maioria impõe um encaminhamento. No debate para a resolução de problemas, o grupo precisa resolver um problema conceitual em que uma solução existe, mas as pessoas do grupo não sabem qual é. Por meio de discussão coletiva, os conhecimentos e hipóteses são levados em consideração para se resolver o problema.

Nesta pesquisa, dedicamo-nos a analisar situações em que ocorreram debates de fundo controverso, que se caracterizam pela presença de um tema polêmico, sobre o qual os participantes têm opiniões divergentes. É a existência de diferentes posicionamentos ideológicos sobre o tema que mobiliza os indivíduos a defender seus pontos de vista. Uma questão central pode ser levantada: o que ensinamos aos estudantes quando propiciamos a participação deles em debates deste tipo?

Antes de nos determos mais especificamente sobre os dados coletados, discutiremos um pouco sobre esta questão, adotando o conceito de modelo didático dos gêneros.

O modelo didático, tal como o concebe Pietro, Erard e Kaneman-Pougatch, (1996, p.108) é “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero e, assim, orientar suas práticas”. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), os modelos didáticos dos gêneros são construídos com base nos conhecimentos elaborados sobre os resultados de aprendizagem esperados, os conhecimentos lingüísticos sobre os gêneros e os conhecimentos sobre as práticas de linguagem que envolvem tais gêneros.

Em relação ao debate, Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p.248 e 249) afirmam que o debate coloca em jogo:

capacidades fundamentais, tanto do ponto de vista lingüístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade).

Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), ao proporem um modelo didático do debate, defendem que se deve considerar como objetivo de ensino a reflexão sobre a orientação e a força argumentativa dos textos, a concessão, os tipos de palavras, da abertura e fechamento de trocas; a escuta do outro e a retomada do seu discurso, através da reformulação; a responsabilidade enunciativa sobre o dizer; o uso de recursos argumentativos, como a exemplificação e citação. Os autores propõem, ainda, que se leve em conta a escolha do tema,

que, para eles, deve permitir a controvérsia, ter grau de dificuldade compatível com o grupo classe e ter implicações na vida dos alunos. Tais recomendações têm sustentação na perspectiva bakhtiniana já exposta, que propõe que:

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (Bakhtin, 2002, p. 95)

Pode-se perguntar, no entanto: o que fazer com os temas que bloqueiam a possibilidade de participação efetiva do aluno? Por exemplo, pode-se citar o caso da legalização da maconha. Há, hoje, um debate sobre o tema, com grupos defendendo tal legalização. Provavelmente, há alunos que fazem parte desse grupo que defende a legalização. A questão que se coloca é: é possível para tais alunos falar a favor de algo que é alvo de criminalização e de discriminação? Quais seriam os efeitos para os alunos que defendessem, na escola, a legalização da maconha? Quais seriam as reações dos pais dos outros estudantes e dos próprios estudantes? E quais poderiam ser os efeitos legais da assunção dessa posição?

Como em qualquer contexto de interação, são impostos limites ao dizer dos que circulam nesse ambiente social. Além disso, na escola, muitas vezes, o posicionamento hegemônico da escola assume certo tom de cientificidade, produzindo-se um discurso educativo carregado de “naturalizações”.

Outra tensão que se instala no ambiente escolar é o das decisões sobre como favorecer o desenvolvimento das habilidades argumentativas. É preciso “deixar” os estudantes emitirem suas próprias opiniões. Eles precisam socializar o que trazem do contexto extra-escolar. No entanto, ao defendermos que nossos estudantes trazem para a escola muitos conhecimentos prévios que devem servir de base para a aprendizagem de novos conceitos, esquecemos que, juntamente com tais conhecimentos, eles trazem, também, os preconceitos sociais disseminados na sociedade.

Tal fenômeno gera, então, na prática docente uma tensão entre dar voz ao aluno e “reprimir” a difusão de valores contrários aos que hoje estão subjacentes aos documentos oficiais que tratam sobre a função social da escola. Os docentes então vivem conflitos de natureza didática: como ensinar os alunos a se posicionarem criticamente frente aos temas polêmicos e convencê-los acerca de valores sociais já consolidados? O que fazer quando o posicionamento dos estudantes fere direitos humanos fundamentais?

Buscamos analisar a prática de uma docente em situações de debate regrado, problematizando tais questões.

### 3. Metodologia

Neste artigo, como já foi dito, discutimos parte dos dados de uma pesquisa financiada pelo CNPq, que objetivou analisar práticas docentes de ensino de leitura / escrita / oralidade conduzidas por professores que desenvolviam sequências didáticas envolvendo diferentes gêneros discursivos. As análises foram realizadas com base na exploração dos relatórios de aulas de uma das professoras que desenvolveram uma sequência didática envolvendo a promoção de debate regrado.

Vivenciamos, no subprojeto, três fases: planejamento da sequência didática; vivência da sequência, com registro de áudio e vídeo; análise das aulas. Para o desenvolvimento da sequência com debate, foco desse artigo, foram realizadas cinco reuniões com as professoras: (1) discussão sobre o gênero debate; (2) planejamento de uma situação inicial para avaliação das crianças; (3) discussão sobre os dados da situação inicial e planejamento dos módulos; (4) acompanhamento das atividades; (5) avaliação final do trabalho.

Para as análises das aulas foi adotada a concepção bakhtiniana de enunciado:

O enunciado é um fenômeno complexo, polimorfo, desde que o analisemos não mais isoladamente, mas em sua relação com o autor (o locutor) e enquanto elo na cadeia da comunicação verbal, em sua relação com os outros enunciados (uma relação que não se costuma procurar no plano verbal, estilístico-composicional, mas no plano do objeto do sentido). (Bakhtin, 2000, pp. 318-319)

Assim, buscou-se analisar as interações concebendo que os enunciados fazem parte de uma cadeia verbal ininterrupta e que todo enunciado é resposta a outros enunciados:

O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. (Bakhtin, 2000, pp. 291).

Por fim, e em consonância com o princípio citado acima, as aulas foram analisadas com base nas reflexões sobre as relações entre língua e ideologia discutidas por Bakhtin, principalmente, na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: “A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”. (Bakhtin, 2002, p. 96)

#### 4. Análise das aulas

Seguindo os pressupostos defendidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o planejamento dos módulos foi pautado em princípios sociointeracionistas de aprendizagem e de ensino, em que se procurou pôr em relevo os processos de observação e de descoberta e contemplar percursos variados em função das capacidades e dificuldades. Buscou-se, por meio das atividades propostas, ajudar os alunos a desenvolver capacidades de ação (adaptar-se às características do contexto e do referente); capacidades discursivas (mobilizar modelos discursivos); capacidades lingüístico-discursivas (dominar operações psicolingüísticas e unidades da linguagem). A seqüência didática foi desenvolvida em sete aulas.

Aula 1: a docente apresentou a proposta de trabalho, discutiu sobre o que era um debate, propôs algumas regras para a sua realização, e conduziu um debate entre eles com o seguinte tema: Existem brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas?

Aula 2: a docente leu para os alunos o livro “Faca sem ponta, galinha sem pé”, de Ruth Rocha, que conta a história de dois irmãos (um menino e uma menina) que viviam brigando porque não aceitavam que meninos e meninas pudessem brincar das mesmas coisas. No final, os dois se entendem e percebem que podiam brincar juntos. Depois, a professora relembrou as características do debate e organizou com eles um roteiro de uma entrevista para saber a posição das pessoas sobre o tema em foco e para escolher os convidados para um debate que eles iriam organizar.

Aula 3: a professora propôs que eles fizessem a entrevista com alguns funcionários da escola. Depois, sistematizaram os resultados das entrevistas.

Aula 4: foi feita uma listagem dos argumentos apresentados pelos entrevistados. Foi feito, depois, um convite a dois entrevistados (uma funcionária da escola e o vice-diretor) a participarem de um debate em sala.

Aula 5: os alunos assistiram e discutiram um debate político gravado em vídeo. Depois, chamaram a bibliotecária e o vice-diretor para o debate em sala. Assistiram ao debate e fizeram alguns questionamentos. Após o intervalo, assistiram ao debate na TV (que tinha sido gravado) e discutiram alguns aspectos, como a postura dos entrevistados, respeito ao tempo, atropelo da fala do outro, entre outros.

Aula 6: os alunos assistiram a um debate em vídeo sobre o trabalho infantil e discutiram sobre ele. Aspectos como postura dos entrevistados e respeito à fala do outro foram apontados pelos alunos. No segundo horário, a turma leu os argumentos sobre

brincadeiras de meninos e de meninas. Ao final, a docente trabalhou algumas características do debate e conversou com a turma sobre o comportamento dos mesmos durante o debate.

Aula 7: os alunos realizaram o debate. No início da aula, organizaram a sala e leram novamente as regras do debate, conversaram com a docente sobre o comportamento e foram em outras turmas convidar três alunos de cada sala para compor o público do debate. Vivenciaram o debate, que foi gravado e, por fim, assistiram ao debate e fizeram uma avaliação da sequência.

Uma primeira análise dos relatórios de aula mostrou que a docente se envolveu muito nas atividades, assim como as crianças. Ela dedicou-se muito a que os alunos desenvolvessem atitudes positivas de respeito à fala do outro, à espera da vez de falar. Preocupou-se também que eles aprendessem a analisar as falas das pessoas e a entender os seus argumentos e também que aprendessem a defender seus próprios pontos de vista. Desse modo, a sequência propiciou boas situações de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades orais.

A questão central da sequência (existem brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas?) perpassou todas as aulas. Optamos, portanto, por centrar nossas análises nas situações que envolveram tal temática.

#### **4.1. O preconceito contra a mulher**

Observamos, durante as aulas, que o preconceito contra a mulher era muito forte no grupo. A representação básica era a de que as meninas são frágeis. Tal ideia não aparece na superfície do discurso, mas é possível reconhecê-la nas inúmeras situações em que foram feitas referências à proposição de que “algumas brincadeiras são pesadas”. Os extratos abaixo exemplificam tais tipos de situações:

Aula 1:

A1- Tem brincadeiras que são pesadas para as meninas.

A2- É tem brincadeira que é pesada.

A3- As meninas não podem brincar de pião e os meninos não podem brincar de bonecas.

A4- Eu acho que meninas podem brincar de brincadeiras de meninos, mas tem brincadeiras que meninos usam que são muito pesadas.

Aula 7:

A- Vai ter muita briga, agressão, que meninos vai bater nas meninas e aí quando as meninas entrar na brincadeira, não aguenta, aí menino não pode brincar com menina.

(...)

A- Não pode porque os meninos têm brincadeira pesada e as meninas vão chorar.

(...)

A- Não pode, porque os meninos têm brincadeiras pesadas e elas podem cair e se machucar e depois vai para diretoria reclamar e quem leva carão é a gente.

A- Pode, é só o menino não ser muito ignorante, porque tem muito menino que bate na menina, tem brincadeira pesada, aí por isso que ele fala isso. Mas se o menino tem respeito e a menina tendo respeito, para começar pela menina que fica soltando gracinha. É só ter respeito.

Os trechos das aulas 1 e 7 exemplificam alguns dos momentos em que a defesa de que é necessário haver separação entre brincadeiras de meninos e de meninas veio à tona com base no argumento de que as brincadeiras dos meninos são “pesadas”. Subjacente a tal argumento está a representação da mulher como um ser frágil. Esse modo de conceber a mulher tem raízes históricas advindas da sociedade patriarcal, pautada no poder atribuído aos homens, que tinham direitos sobre as mulheres. Na história da humanidade, o domínio masculino sobre a mulher foi garantido de diferentes maneiras, com destaque para a violência física e o controle financeiro dos bens.

Oriundo desse mesmo pensamento machista decorre a ideia de que a masculinidade estaria garantida, dentre outros modos de comportamento, pela manifestação da agressividade. Saber brigar e agüentar a briga são capacidades reconhecidas nesta mesma sociedade como provas de constituição da identidade masculina.

Nos trechos citados aparece, portanto, a explicitação de que as brincadeiras dos meninos são pesadas, naturalizando as relações de gênero e a representação da mulher como o “sexo frágil”. Como condição de negociação, aparece a ideia de que se houver respeito, meninos e meninas podem brincar juntos. Tal ideia não é apresentada como um princípio de convivência entre iguais e sim como condição para meninos e meninas brincarem juntos.

Podemos nos questionar quais seriam os impactos dessas situações para a construção identitária das meninas e dos meninos. Segundo Bakhtin (2000), o acabamento de cada indivíduo só pode vir do exterior, através do olhar do outro. Desse modo, é por meio das interações em que as representações dos outros sobre o eu são mobilizadas que nos constituímos. Todorov (2000), ao apresentar uma obra de Bakhtin, chama a atenção de que

A demonstração de Bakhtin segue dois planos da pessoa humana. O primeiro, espacial, é o do corpo: ora, meu corpo só se torna um todo se é visto de fora, ou num espelho (ao passo que vejo, sem o menor problema, o corpo dos outros como um todo acabado). O segundo é temporal e relaciona-se à ‘alma’: apenas meu nascimento e minha morte me constituem em um todo; ora, por definição, minha consciência não pode conhecê-los por dentro. Logo, o outro é ao mesmo tempo constitutivo do ser e fundamentalmente assimétrico em relação a ele: a pluralidade dos homens encontra seu sentido não numa multiplicação quantitativa dos ‘eu’, mas naquilo em que cada um é o complemento necessário do outro. (Todorov, 2000, p. 14-15)

Desse modo, é por meio da linguagem, da interação com o outro que nos representamos. Assim, os modos como os colegas de sala e outras pessoas da comunidade escolar e de bairro representam o “ser mulher” ou o “ser homem” constituem os modos como cada criança se representa nessas relações, como defende Bakhtin:

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. (Bakhtin, 2002, p. 113)

No entanto, Bakhtin também alerta que, embora o outro tenha, sobre o eu, um “excedente de visão”, pois ele o vê como um todo, sua visão sobre este eu é condicionada pelos lugares que as pessoas ocupam no mundo. Por outro lado, esse “outro” é extremamente heterogêneo. São muitos os lugares ocupados pelos outros que constituem cada indivíduo. Desse modo, há tensões, conflitos, diferentes representações que entram em embates permanentes na constituição das identidades.

Nas aulas em análise, por exemplo, entraram em jogo diferentes representações sobre a mulher e o homem, de modo imbricado às representações sobre o homossexualismo.

#### **4.2. Preconceito contra o homossexual**

Nas aulas observadas surgiu muito fortemente o preconceito contra o homossexual. Uma primeira proposição era a de que se as crianças brincassem das mesmas brincadeiras virariam homossexuais.

Aula 5

P- Olha só, ele (referindo-se ao vice-diretor da escola) ainda falou que não pode porque pode haver homofobismo, o que vocês entenderam por isso?

A- Eu sei o que é. É homossexual.

P- Aí ele disse que não podia, porque ia ter que problema?

A- A mulher ia virar sapatona.

Aula 7

A- Menino não pode brincar com menina, porque quando crescer o menino pode virar frango e a menina sapatona. E essas coisas de menino brincar de casinha quando crescer pode virar bicha.

(...)

A- Isso que ele falou é preconceito, não tem nada a ver que menino brinque de casinha, porque quando crescer você pode ser pai. Você vai ser pai e você vai ter que começar quando criança, pra saber como é para ser pai. Às vezes quem tem preconceito dessas coisas de veado, boiola e sapatão, não tem nada a ver isso, não. Não tem nada a ver isso, não. Se o menino é boiola, vem dele mesmo, não tem nada a ver, não, isso é preconceito.

(...)

A- De casinha não pode, né? Porque quando o menino crescer ele vai ser jogador de futebol ou então de vôlei.

(...)

A- Porque esse negócio é de menina. Porque menino que brinca desses negócios de casinha e de boneca é bicha.

(...)

A- Sou contra porque menino pode brincar com menina e não vai virar bicha nem sapatão. Pode brincar de casinha, de boneca e de queimado.

(...)

A- Pode. Agora eles acham, como Jerson falou, que menino vai virar boiola, gay e sapatão. Acho que não tem nada a ver. Tem pessoas que quando criança brincam de casinha e não viram boiola, viram pai. Agora os meninos brincar com os meninos podem virar gay, os meninos se apegam e viram gay.

(...)

A- Se menino ficar com menino não tem nada ver, isso é coisa de amigo. Você não sabe dizer se eles podem se separar, mudar de bairro, se vai se encontrar quando for grande, você não sabe.

A- Se o menino ficar sempre com amizade, na amizade nasce o amor, do amor nasce a paixão e da paixão se apegam e nunca mais quer sair.

(...)

A- Não importa se é menina ou menino que brinca de pião, porque o pião já saiu de moda. Porque o pião é uma coisa que qualquer pessoa pode brincar, até um adulto. Agora me explique: seu pai e sua mãe, você já perguntou para eles se quando eram crianças ele brincou de casinha? Se seu pai já brincou, então você também pode brincar. O seu pai virou gay?

A- Não.

A- Então, você também pode brincar, porque seu pai não virou gay.

A - Ninguém sabe se eu brincar de casinha eu vou virar ou não vou virar gay, então é melhor eu não brincar, eu não sei se eu vou virar ou não.

Os extratos de aula evidenciam que havia, entre muitas crianças, uma representação de que ao brincar com pessoas do sexo oposto de brincadeiras ditas masculinas ou femininas levaria ao desenvolvimento de tendências homossexuais. Tais representações foram fortalecidas pela fala do vice-diretor que explicitou tal proposição. Houve, no entanto, contra-argumentações a esta tese. Várias crianças defenderam a posição de que as pessoas não se tornam homossexuais em decorrência das brincadeiras infantis. Algumas crianças defenderam que o homossexualismo é uma opção do indivíduo, deixando nas entrelinhas que seria um direito dele, mas essa não foi a posição hegemônica.

Uma segunda representação surgiu de modo menos explícito nas análises dos enunciados verbais, mas foi também recorrente e fortemente carregada afetivamente: ser homossexual é um defeito grave. Conseqüentemente, se ser homossexual é um defeito grave, outra representação dela decorrente é facilmente identificada: chamar alguém de homossexual é uma ofensa grave. Um exemplo claro foi obtido por meio da análise da aula 2.

#### Aula 2

No momento em que a professora imitava a voz grossa que Joana estava após passar embaixo do arco-íris, um aluno e uma aluna começaram a brigar, pois o aluno falou:

A1- Olha, sapatão como tu.

A2- Olha, tia, me chamando de sapatão.

A1- Ah, então vou te chamar de Joana (risos).

Levantam-se para começar uma briga. A professora interfere para controlar a situação, mas não faz nenhuma discussão sobre o caso. Na hora que a professora fez a leitura a parte da história que contava sobre as coisas que Pedro agora poderia fazer, já que estava no corpo de uma mulher, a turma toda fez:

- Hummmmmmmmm (risos)

Nas aulas, muitas foram as situações em que o homossexualismo foi objeto de referências pejorativas, mas não houve uma defesa clara dos que assumem tais opções sexuais. Mais uma vez, podemos nos questionar quais seriam os impactos desses tipos de discussões na constituição identitária das crianças.

Novamente mobilizamos os pressupostos bakhtinianos, sobretudo, a ideia de que:

Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia. Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico com a ideologia do cotidiano (Bakhtin, 2002, p. 119)

Como vimos, o discurso do preconceito contra o homossexual encontra eco não apenas no contexto cotidiano extra-escolar trazido pelas crianças, mas, com muita força, tanto pela explicitação, quanto pelo silenciamento, no contexto escolar, conforme discutimos a seguir.

#### **4.3. E o posicionamento da escola?**

Ao propor o tema brincadeiras de meninos e de meninas, a docente parecia, nas reuniões de planejamento, acreditar que poderia contribuir para eles perceberem que era necessário respeitar os colegas e integrar todos nos jogos propostos. Parecia também acreditar que as meninas poderiam participar das mesmas atividades que os meninos. Mas, será que tal posicionamento ficou claro para as crianças?

Na primeira aula, não houve nenhuma intervenção em que a professora tomasse posição sobre a questão proposta.

Na segunda aula, levou um livro de história em que havia uma mensagem de que meninos e meninas podem brincar das mesmas coisas. Vemos, desse modo, que aparece uma primeira voz, legitimada pela instituição, já que a obra foi levada pela professora.

Nas aulas subseqüentes, no entanto, a docente voltou a se manter “em silêncio”. Uma primeira questão foi suscitada quando identificamos tal fenômeno: será que o silêncio era uma

estratégia para possibilitar que as próprias crianças construíssem os argumentos durante a sequência, na tentativa de que elas desenvolvessem as habilidades necessárias à participação em debates? Mas, e em relação aos posicionamentos sobre o tema, será que ela esperava que elas chegassem à conclusão da igualdade entre meninos e meninas? Era importante, no final, chegar também a tal “aprendizagem”?

Continuamos as análises das aulas e vimos que, após as entrevistas foram escolhidos dois convidados que tinham posicionamentos opostos na mesma instituição: a bibliotecária e o vice-diretor. A bibliotecária defendia que meninos e meninas poderiam participar das mesmas brincadeiras e o vice-diretor da escola defendia que existiam brincadeiras só de meninos e brincadeiras só de meninas. Dentre os argumentos levantados por ele estava o da necessidade de evitar o homossexualismo. Algumas crianças questionaram o diretor, para tentarem entender porque, então, eles podiam participar da mesma sala de aula.

Aula 5

A- Se menino e menina não podem brincar juntos, por que na escola estudamos todos na mesma sala?

Vice-diretor – Porque na sala de aula é diferente.

A- E por que no recreio a gente brinca todo mundo junto?

Vice-diretor – Porque só algumas brincadeiras que podem, outras não podem. Sou contra menino brincar de boneca.

As análises dos extratos da aula evidenciam, portanto, que o preconceito contra o homossexual não estava presente apenas entre as crianças, mas apareceu de modo explícito em um representante da escola. Desse modo, observamos, assim como chama atenção Ferraço (2008, p. 23), que

tanto o discurso dos estudantes e professores quanto o das ciências estão impregnados e são atravessados por diferentes lógicas, devaneios, fantasias, delírios, interesses, valores, ideologias e idiossincrasias. Ou seja, somos todos sujeitos encarnados que tecem redes entrelaçando múltiplos contextos de formação. (Ferraço, 2008, p. 23)

## 5. Enfim...

Ao analisarmos os debates desenvolvidos em sala de aula, vimos, sem dúvida, a resposta das crianças aos inúmeros textos a que tiveram acesso, sobretudo orais, em que os preconceitos contra a mulher e contra o homossexual se fizeram presentes. Mobilizamos, desse modo, nessa formulação, o conceito bakhtiniano de atitude responsiva ativa, ao considerarmos que todo texto é resposta a outros textos que o antecederam. Segundo este

autor, nossos enunciados são repletos de vozes alheias que perpassam o que falamos ou escrevemos. Assim, as crianças difundiam os preconceitos herdados de uma sociedade machista e autoritária.

Perguntamo-nos, durante todo o processo, qual seria o papel da escola na disseminação dos valores sociais da igualdade e do respeito às opções individuais. Vimos, na verdade, que a escola reflete diferentes posicionamentos ideológicos e que a professora, mesmo tendo uma posição favorável à igualdade, tal como declarou nas reuniões de planejamento da sequência, não concebeu que seria seu papel intervir e contribuir para a construção dos valores sociais em que acreditava. Ela estava muito preocupada em ajudar as crianças a desenvolver habilidades para melhor defenderem seus pontos de vista e a aprenderem sobre como conviver com os outros durante um debate. Desse modo, parecia haver uma tensão entre realizar atividades para desenvolver habilidades argumentativas e conhecimentos sobre o gênero e promover mudanças de atitudes e valores sociais.

Parecia, assim, não haver uma clareza sobre que papel desempenhar frente aos pontos de vista defendidos. Retomando Bakhtin (2000), podemos refletir sobre a ideia de que os enunciados provocam a emergência dos enunciados que virão depois, mesmo que ele provoque uma atitude responsiva de ação retardada ou atitude responsiva muda. Isto é, mesmo que algumas crianças não tivessem posições preconceituosas, a omissão da professora, aliada a posições preconceituosas de um representante da escola (vice-diretor), influencia a emergência de futuros enunciados dessa mesma natureza. Assim, podemos considerar que, tanto a intervenção do vice-diretor, quanto o silêncio da docente foram atos que não contribuíram para a construção de identidades sociais voltadas para a valorização da mulher e do homossexual e nem para a garantia de direitos sociais.

Sobral (2007, p. 20), ao interpretar os textos de Bakhtin, chama a atenção que:

Em uma filosofia do ato, Bakhtin emprega, para designar ato, o termo russo *postupok*, entendido como “ato/feito”, num sentido ativo e durativo próximo de façanha, ato concretamente em realização, em vez de ato tornado apenas *post-factum*. Trata-se da ação concreta (ou seja, inserida no mundo vivido) intencional (isto é, não involuntária) praticada por alguém situado, não transcendente. Destaca-se, assim, o caráter de “responsabilidade” e da “participatividade” do agente.

Tal pressuposto retoma a idéia discutida no tópico anterior de que todo discurso (ou silenciamento mediante o discurso alheio) traz subjacente uma ideologia. Sobral continua sua reflexão, afirmando que:

“Responsabilidade” requer explicação. Trata-se de um neologismo em língua portuguesa que proponho com o objetivo de traduzir o termo russo, não neológico, *otveststvennost*, que une responsabilidade, o responder pelos próprios atos, a responsividade, o responder a alguém ou a alguma coisa. O objetivo é designar por meio de uma só palavra tanto o aspecto responsivo como o da assunção de responsabilidade do agente pelo seu ato, um responder responsável que envolve necessariamente um compromisso ético do agente. (p. 20)

Desse modo, defendemos que a escola, por meio daqueles que a constituem, deve refletir mais claramente sobre seu papel diante de temas como os acima propostos. Qual é de fato, a função social da escola?

Sem dúvida, desenvolver habilidades argumentativas, sejam elas orais ou escritas, assim como favorecer o contato dos estudantes com os diferentes gêneros e práticas de linguagem são necessidades das quais não podemos fugir, se concebermos o currículo em uma perspectiva sociointeracionista, mas há muito mais a ser feito. Este estudo inscreve-se, portanto, como uma busca de uma escola comprometida com uma vida mais justa e igualitária.

Conforme nos ensina Boaventura Santos (2004), é preciso criar não uma ciência supostamente neutra e racional, como pretendeu o pensamento da modernidade, mas um conhecimento prudente na perspectiva de potencialização de uma vida decente, para além da idéia positivista de progresso. (Oliveira, 2008, p. 62-63)

## Referências

BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Michael. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 9a ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. Em SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Gláís Sales Cordeiro e Roxane Rojo, Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. Em SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Gláís Sales Cordeiro e Roxane Rojo, Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Em SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Gláís Sales Cordeiro e Roxane Rojo, Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. Em FERRAÇO, Carlos Eduardo.

**Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, Ingedore. **Argumentação e linguagem.** São Paulo: Cortez, 1987

MACHADO, Anna Rachel. Colaboração e crítica: possíveis ações do lingüista na atividade educacional. Em ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia L. (org.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. Em FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIETRO, Jean-François; ERARD, Serge; KANEMAN-POUGATCH, M. Um modele didactique du debat: de l'objet social à la pratique scolaire. **Enjeux**, v. 39-40, 1996, pp.100-129

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2007.

TODOROV, Tzevetan. Prefácio. Em BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal.** 2ª ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VOLOSCHINOV, Vladimir. Que é linguagem. In: PONZIO, Augusto. **La revolución bajtiniana: el pensamiento de Bajtín y la ideologia contemporânea.** Madrid: Cátedra, 1998.