

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**

**Centro de Letras e Comunicação  
Programa de Pós-Graduação em Letras**



**Dissertação de Mestrado**

**“Com que roupa eu vou?” A (re)construção de identidades docentes a partir de discursos referentes ao corpo e à vestimenta de docentes do gênero feminino**

**Ana Paula Rego da Rocha**

**Pelotas, 2019**

**Ana Paula Rego da Rocha**

**“Com que roupa eu vou?” A (re)construção de identidades docentes a partir de discursos referentes ao corpo e à vestimenta de docentes do gênero feminino**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Letícia Fonseca Richthofen de Freitas

Pelotas, 2019

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

R672c Rocha, Ana Paula Rego da

“Com que roupa eu vou?” : a (re)construção de identidades docentes a partir de discursos referentes ao corpo e à vestimenta de docentes do gênero feminino / Ana Paula Rego da Rocha ; Letícia Fonseca Richthofen de Freitas, orientadora. — Pelotas, 2019.

135 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

1. Narrativa. 2. Docentes do gênero feminino. 3. Vestimentas. 4. Corpo. 5. (re)construção de identidade. I. Freitas, Letícia Fonseca Richthofen de, orient. II. Título.

CDD : 469.5

**Ana Paula Rego da Rocha**

**“Com que roupa eu vou?” A (re)construção de identidades docentes a partir de discursos referentes ao corpo e à vestimenta de docentes do gênero feminino.**

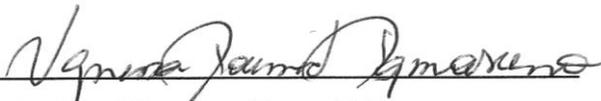
Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de Concentração Estudos da Linguagem, do programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pelotas.

Pelotas, 16 de dezembro de 2019

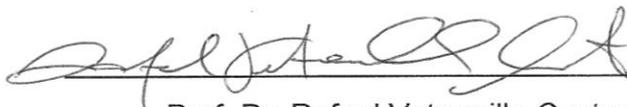
Banca examinadora:



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Leticia Fonseca Richthofen de Freitas  
Orientadora/Presidente da banca  
Universidade Federal de Pelotas



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Vanessa Doumid Damasceno  
Membro da Banca  
Universidade Federal de Pelotas



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro  
Membro da Banca  
Universidade Federal de Pelotas



## Resumo

ROCHA, Ana Paula Rego da. **“Com que roupa eu vou?” A (re)construção de identidades docentes a partir de discursos referentes ao corpo e à vestimenta de docentes do gênero feminino.** 2019. 135f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

A presente Dissertação tem por objetivo principal analisar, por meio das narrativas orais de três professoras, a influência de discursos referentes aos corpos e às vestimentas de docentes do gênero feminino na (re)construção de suas identidades profissionais. Na análise, buscou-se mapear alguns (D)iscursos, muitas vezes naturalizados, sobre como as educadoras devem se comportar ou se vestir durante suas práticas docentes. Ademais, foi investigado se nesses existiam diferenças quanto à conduta a ser adotada por professores de gêneros diferentes. Esta pesquisa situa-se no campo da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e teve como aporte teórico, além dos estudos desenvolvidos pela área: a teoria de Gee (1990; 1999) sobre o (D)iscurso e o (d)iscurso, as considerações de Kim (2016) e Bastos e Biar (2015) sobre narrativas, as cinco ferramentas analíticas propostas por Wortham (2001), entre outros. Durante a realização desse trabalho ficaram evidentes que vários (D)iscursos circulantes na sociedade acabam apontando para uma chamada “adequação”, que deve ser seguida pelas docentes do gênero feminino em seus ambientes de trabalho. Porém, verificou-se que este processo de adequação poderia acontecer de forma diferente entre docentes de gêneros distintos. Os resultados confirmam que os discursos referentes aos corpos e as vestimentas das educadoras acabam influenciando em suas (re)construções identitárias como docentes.

**Palavras-chave:** Narrativa; Docentes do gênero feminino; Vestimentas; Corpo; (Re)construção de identidade.

## **Abstract**

ROCHA, Ana Paula Rego da. **What clothes should I wear? The (re) construction of teacher identities based on discourses regarding the body and the clothes of female teachers.** 2019. 135p. Dissertation. (Master's). Graduate Program in languages, Language and Communication Center, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2019B.

This master's thesis has as main goal to analyze, by using the oral narratives of three teachers, the influence of discourses regarding the bodies and the clothes of female teachers in their professional identities (re)construction. In the analysis we sought to map some (D)iscourses, that are many times considered natural, about how female educators should behave or dress during their teaching practices. Furthermore, it was investigated if in these (D)iscourses there were differences in the conduct to be adopted by teachers of different genders. This research is located in the field of Indisciplinary Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006) and it had as theoretical support, besides the studies developed by the field: Gee's (1990; 1999) theory of (D)iscourse and (d)iscourse, Kim's (2016) and Bastos' and Biar's (2015) considerations on narratives, the five analytical tools proposed by Wortham (2001), among others. During my research it became evident that several (D)iscourses that circulate in society end up pointing to a so-called "adequacy", which should be followed by female teachers in their work environments. However, it was found that this adequacy process could happen differently among teachers of different genders. The results confirm that the discourses regarding the bodies and the clothes of the female educators end up influencing in their identity (re)constructions as teachers.

**Keywords:** Narrative; Female teachers; Clothes; Body; Identity (re)construction.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>Introdução .....</b>	<b>8</b>
1.1	A Maçã Nunca Cai Longe Do Pé .....	8
1.2	Introdução à Dissertação.....	12
<b>2</b>	<b>Aporte Teórico.....</b>	<b>16</b>
2.1	Linguística Aplicada Indisciplinar (LAI) .....	16
2.2	Narrativa.....	25
2.3	Identidades, Gênero, Docência.....	32
<b>3</b>	<b>Procedimentos Metodológicos.....</b>	<b>43</b>
<b>4</b>	<b>Análise .....</b>	<b>52</b>
<b>5</b>	<b>Considerações Finais.....</b>	<b>68</b>
	<b>Bibliografia Consultada .....</b>	<b>70</b>
	<b>Anexos .....</b>	<b>77</b>

## 1 Introdução

### 1.1 A Maçã Nunca Cai Longe Do Pé

*The apple never falls far from the tree.*

Ditado popular

“O que você quer ser quando crescer?”, é impossível que você nunca tenha ouvido esta pergunta durante a sua infância. Uma infinidade de respostas surge na mente fértil de uma criança e na minha também era assim. Durante cada fase do meu desenvolvimento, várias respostas surgiam, porém, a brincadeira que mais me alegrava era a de “ensinar minhas queridas alunas”, ou melhor, minhas obedientes bonecas. Eu dispunha de um quadro negro e todo o aparato necessário para desenvolver com eficiência minha atividade. Minha mãe trazia os restinhos de giz que sobravam na escola em que ela trabalhava e as folhas de atividades que eu usava eram de rascunho. Por isso, escolhi esse ditado, “uma maçã nunca cai longe do pé” (tradução nossa), já que sempre convivi com a rotina de meus pais, ambos professores e, mesmo imaginando que poderia ter a profissão que desejasse, internamente sabia que não “cairia longe do pé”. Mesmo com todas as dificuldades que eu os via enfrentar, assistia a alegria que tinham em desenvolver essa “missão” de ensinar, e isso me encantava.

Diante desse encantamento, decidi cursar uma licenciatura, contudo, como sempre fui uma aluna dedicada e gostava de várias disciplinas, foi difícil escolher qual queria lecionar. No final do ensino médio, tive de fazer a iminente escolha. Naquela época (final de 2003), ainda, existia vestibular na UFPel (Universidade Federal de Pelotas) e os estudantes já deveriam fazer sua opção no momento da inscrição. Com isso estava dividida entre os cursos de Educação Física e Matemática. Entretanto com um “empurrãozinho” do meu pai que leciona Matemática, fui ao encontro das Ciências Exatas.

Durante três longos anos, tentei de todas as formas me adaptar à ideia de ser a professora mais “temida” e lembrada de qualquer instituição de ensino – a

professora de matemática. Cursei todas as disciplinas relacionadas com metodologia de ensino, todavia, as de cálculos não faziam sentido para mim, além de não conseguir me imaginar ensinando a crianças a difícil arte de calcular. Logo percebi que tinha algo errado. E foi muito complexo explicar para o meu pai que ensinar matemática não era o que eu queria.

Em 2006, depois de uma perda significativa na minha vida, optei por fazer a árdua escolha de mudar de curso. Assim, troquei os números pelas letras e, em 2007, ingressei no curso de Licenciatura em Letras-Português e Inglês e respectivas literaturas, na UFPel. Minha paixão pela Língua Inglesa fez com que eu percebesse que agora rumava para o lugar certo. No final da faculdade, já exercia o papel de educadora nos cursos de extensão da UFPel e, também, articulava meus próximos passos no mercado de trabalho.

Em fevereiro de 2011, o tão esperado dia chegou: era agora, oficialmente, professora. Nos oito anos que se seguiram, estive em sala de aula, tanto em cursos livres como no ensino público, pois sempre me pareceu importante aliar a prática em sala de aula às teorias estudadas na universidade, em razão de acreditar que as duas não devem ser dissociadas. Atualmente, sou professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, no governo do Estado do Rio Grande do Sul.

Outrossim, resolvi, em 2016, voltar à academia e aperfeiçoar meus conhecimentos quanto à minha área e às outras tantas que são necessárias para dar conta das contingências de uma sala de aula. Chegando ao mestrado em Letras da UFPel, como aluna especial, deparei-me com uma disciplina que envolvia a teoria da complexidade (e como era complexa!) e outras tantas teorias relacionadas à Linguística Aplicada, das quais nunca havia ouvido falar. Apesar disso, percebi que tais teorias poderiam me ajudar a entender a transformação que vem ocorrendo no nosso sistema educacional e, porque não dizer, no mundo. A primeira leitura feita para a disciplina foi um texto do sociólogo e filósofo Zygmunt Bauman. Lembro do meu espanto ao não compreender muito das palavras do autor (até me lembrei da época que estudava cálculo). Não obstante, percebi o quão necessária era esta

aproximação de outras áreas do conhecimento à Linguística Aplicada, para dar conta de um ambiente tão fluido e em constante transformação quanto a sala de aula.

Em 2017, ingressei oficialmente no mestrado em Letras da UFPel e escolhi a professora Dra. Letícia Fonseca Richthofen de Freitas, uma das ministrantes da disciplina mencionada anteriormente, como minha orientadora. Apesar da estranheza inicial causada por teorias tão novas para mim, percebi que o campo da Linguística Aplicada Indisciplinar<sup>1</sup> (doravante LAI), no qual a professora desenvolve suas pesquisas, era o que mais se adequava ao trabalho que queria realizar. Com uma vasta produção e um grande conhecimento na área da LAI, a pesquisadora ajudou-me a definir o tema que desenvolvo nesta Dissertação. Durante as nossas primeiras orientações, discutimos questões que me afligiam como docente e as quais poderiam ser investigadas mais profundamente. Dessa forma, resolvi analisar as narrativas de professoras do gênero feminino, visando entender como discursos referentes ao corpo e à vestimenta das educadoras influenciariam em suas formações e em suas práticas docentes.

Estabeleci essa temática por estar inserida no contexto educacional e por vivenciá-lo cotidianamente, por intermédio de meus pais, sendo assim sempre me questioneei quanto à vestimenta e ao comportamento julgados como “normais” ou “aceitáveis” na hora de lecionar. Diariamente antes de sair de casa, me pergunto “Será que esta roupa está boa?”, “Uma professora se vestiria assim?”. Estas indagações me fizeram querer averiguar se outras docentes também se preocupam com tais questões e como discursos referentes a esta temática as influenciam.

Para o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado, parto da ideia de que nos construímos por meio do discurso, da palavra, lutando a favor da “desnaturalização dos fenômenos sociais” (VEIGA NETO, 2003, p. 7). E, assim, nos desfazendo daquelas definições pré-dadas sobre “o sexo, o gênero, a sexualidade,

---

<sup>1</sup>Área da linguística aplicada que se aproxima de outras áreas como, por exemplo, as das Ciências Sociais para dar conta de um mundo pós-moderno, de incertezas e contingências, atravessado pela linguagem e em constante transformação. Como principais autores temos: Moita Lopes, Pennycook, Fabrício, entre outros. Para uma discussão mais aprofundada ver (PENNYCOOK; MOITA LOPES, 2006) e a seção 2.1. Linguística Aplicada Indisciplinar (LAI), deste trabalho.

os corpos e as identidades” (JAGOSE [1996:90] *apud* PENNYCOOK: 2006, p. 80), visto que elas devem ser analisadas como algo que é “historicamente construído” (VEIGA NETO, 2003a, p. 7). Assim sendo, julguei necessário abordar a questão de (D)iscurso<sup>2</sup>, muitas vezes naturalizados e tidos como inquestionáveis pela sociedade. Discursos, estes, que ditam o modo como devemos nos vestir e nos comportar em sala de aula perante os alunos e toda a comunidade escolar. Em vista disso, considereei significativo dar voz àquelas que sentem diariamente os efeitos de discursos considerados como “verdades”, e que ainda batalham para serem ouvidas, mesmo sendo maioria no âmbito da educação: as docentes do gênero feminino<sup>3</sup>.

Durante os semestres cursados no programa de pós-graduação, realizei várias leituras que ajudaram a direcionar meu trabalho para a análise de narrativas de docentes, visto que, por meio delas conseguimos perceber como somos atravessados pela linguagem e constituídos por ela, como aponta Moita Lopes (2001):

[...] o discurso é caracterizado por ser constitutivo da vida social. Isso quer dizer que a compreensão do discurso como co-construção social implica que o discurso é a ação através da qual os participantes discursivos se constroem, constroem os outros e, portanto, constituem o mundo social (MOITA LOPES, 2001, p. 59).

Dessarte, na área da Linguística Aplicada Indisciplinar, encontrei os princípios necessários para fundamentar meu trabalho de Dissertação, dado que ela apresenta uma intersecção com outras disciplinas das Ciências Humanas e Sociais. E ao analisar as narrativas das docentes entrevistadas, debates sobre corpo, identidade, gênero e linguagem surgiram e a aproximação com estas disciplinas foi essencial para embasar tais discussões, bem como para enriquecer minha própria formação e

---

<sup>2</sup> Durante esta Dissertação adotarei alguns sentidos diferentes para a palavra discurso. Quando a mesmo se encontrar sem ( ) corresponderá ao significado mais geral e usual. Porém, ao utilizar (d)iscurso ou (D)iscurso, esses farão referência aos conceitos desenvolvidos por Gee (1990; 1999). De forma breve, posso dizer que o(d)iscurso seria a linguagem em uso, no caso o que foi produzido pelas participantes da pesquisa no momento de nossa interação e o (D)iscurso envolverá muito mais que apenas a linguagem, trará consigo aspectos sociais, culturais e etc., acontecendo em um nível macro social. Estes conceitos encontram-se explicados no capítulo três deste trabalho.

<sup>3</sup> A apresentação das docentes entrevistadas ocorrerá no capítulo de procedimentos metodológicos deste trabalho.

prática docente.

Concluo esse prelúdio, inspirada nas orientações desenvolvidas por Fabrício (2006, p. 59) em “a desaprendizagem como possibilidade de conhecimento”, e justificando que meu objetivo é trabalhar com ética, responsabilidade, autorreflexão e constante questionamento, assim como fomentar discussões importantes e reflexões necessárias para a nossa sociedade. Em razão de estar inserida no campo educacional, desde muito cedo, por meio da vivência de meus pais, espero que esta pesquisa seja relevante não apenas para mim, mas, também, para a comunidade acadêmica em geral.

## **1.2 Introdução à Dissertação**

Em consonância com o exposto na seção 1.1 desta Dissertação, ratifico que este estudo se insere no campo da Linguística Aplicada Indisciplinar (LAI) e que tem como objetivo geral analisar, por meio das narrativas orais das entrevistadas, a influência de discursos referentes aos corpos e às vestimentas de docentes do gênero feminino na (re)construção de suas identidades docentes.

Ao analisar as narrativas das educadoras, mapearei alguns discursos atribuídos ao corpo e à vestimenta de docentes do gênero feminino, assim como verificarei se nestes emergem distinções quanto à conduta a ser adotada por docentes de gêneros diferentes.

Assim sendo, a partir do pressuposto de que as docentes são influenciadas por (D)iscursos, muitas vezes naturalizados, sobre como devem se comportar ou se vestir durante suas práticas docentes, analisarei de que forma estes (D)iscursos interferem em suas identidades docentes e em suas performances como educadoras, bem como de que maneira elas se contrapõem a isso ou não.

Isso posto, passo à apresentação da estrutura desta Dissertação, com o intuito de, sucintamente, explanar o conteúdo dos capítulos e das seções nela contidos.

O primeiro capítulo é composto pela introdução e está dividido em duas seções: o prelúdio e a introdução. No prelúdio, disserto sobre a minha história de vida e sobre as razões pelas quais escolhi como temática de estudo: *as narrativas de docentes do gênero feminino e a influência de (D)iscursos naturalizados sobre os corpos e as vestimentas de educadoras*<sup>4</sup>. Explico, também, o porquê de ter elegido a área da LAI para fundamentar meu trabalho e justifico, por meio das recomendações de Fabrício (2006, p. 59), de que forma o conduzirei. Logo após, temos a presente seção, na qual, exponho meus objetivos (geral e específicos), minha hipótese, assim como os capítulos e as seções desta pesquisa.

Na sequência, temos o aporte teórico, no qual apresento os conceitos que embasaram meu trabalho. Este segundo capítulo está dividido em três seções. Na primeira, conceituo a Linguística Aplicada Indisciplinar e exploro sua importância na pesquisa, para isso, amparo-me nas palavras de Moita Lopes (2006), Pennycook (2004; 2006), Fabrício (2006), Rampton (2006). Nesta, também, são expostas definições essenciais aos estudiosos da linguagem como: a de performatividade, a de iteração, a de citacionalidade - Derrida (1991), a de entextualização - Bauman e Briggs (2006) e a de indexicalidade - Silverstein (2003; 2009). Concluindo esta seção, temos a conceituação das chamadas “viradas” (linguística, cultural, somática e performativa). Na segunda seção, faço ponderações sobre as narrativas e seus campos de análise; para isso, são mobilizadas, principalmente, as considerações de Kim (2016) e Bastos e Biar (2015). Ademais, destaco a importância de estudos qualitativos que utilizam a investigação narrativa como teoria e metodologia.

A última seção tem como finalidade complementar o aporte teórico, já que nessa são aprofundados os conceitos de identidades, gênero e docência, indispensáveis à minha pesquisa. Estes aparecem de forma imbricada, pois todos têm como ponto de convergência a linguagem e a sua performatividade. Quanto às questões referentes às identidades, alicercei-me nas reflexões de Hall (2006), Pennycook (2006), Moita Lopes (2006) e Bamberg (2002), entre outros. Já a questão

---

<sup>4</sup> Grifo da pesquisadora.

do gênero foi tratada a partir de teorizações de Butler (2003) e Scott (1995) e apoiada, também, em ideias de outras feministas como Matos (2010), Ribeiro (2017), Vásquez (2017), Friedrich (2019), entre outras. Encerro a terceira seção do aporte teórico com a temática da docência, explanando sua história e sua feminização. Desenvolvo tais tópicos embasada em Apple (1995), Costa (2010), Louro (1997; 2002) e Almeida (1996).

Continuando com a apresentação desta Dissertação, temos o terceiro capítulo, em que estão contidos os procedimentos metodológicos que foram utilizados na pesquisa. Sendo assim, inicio elucidando a importância da entrevista como método para que emergam as narrativas das docentes; para esse fim, apoio-me nas ideias de Threadgold (2005), Gubrium e Holstein (2001) e Bastos e Santos (2013). Sigo, então, para uma discussão sobre os conceitos de discursos (com D e d) de Gee (1990; 1999), que são relevantes nas análises. Logo após, explico o motivo pelo qual escolhi as três docentes que entrevistei e as apresento brevemente. Dando sequência ao capítulo, explano como foram feitas as transcrições das entrevistas - nas quais foram utilizados alguns símbolos da tabela de convenções simplificada de Jefferson (1983) e, também, alguns propostos por Moita Lopes (2009) em um de seus trabalhos. Finalizo apontando os procedimentos de análise, nos quais adoto como ferramentas as cinco pistas indexicais de Wortham (2001).

A culminância dos conceitos e das definições mobilizados durante toda esta pesquisa dar-se-á no quarto capítulo. Ao analisar excertos das entrevistas realizadas com as docentes, irei utilizá-los para sustentar minhas reflexões.

Encaminho-me ao final desta introdução, especificando os conteúdos dos últimos capítulos do meu trabalho. No quinto capítulo, ocorrerá o fechamento desta Dissertação, no qual explicitarei as minhas considerações finais sobre tudo o que foi desenvolvido em minha pesquisa.

Concluo o trabalho com todas as referências bibliográficas utilizadas para fundamentar a minha pesquisa, assim como outras referências que de alguma forma me ajudaram a refletir sobre os temas desenvolvidos, dado que somos atravessados

por vários discursos os quais acabam por moldar e constituir nossas identidades. E, também, com os anexos (A, B, C, D, E e F), nos quais temos: um modelo do documento assinado por professoras em 1923; o termo de consentimento livre e esclarecido, entregue às entrevistadas; a tabela de símbolos simplificada de Jefferson (1983) que foi adaptada para as transcrições; e por fim, as transcrições integrais das entrevistas realizadas com as três docentes.

## 2 Aporte Teórico

“Tu não podes descer duas vezes no mesmo rio, porque novas águas correm sempre sobre ti” (HERÁCLITO, D 12)<sup>5</sup>.

Neste capítulo, apresentarei os conceitos que fundamentam minha Dissertação. Início com a seção que trata da Linguística Aplicada Indisciplinar, abordagem de pesquisa na qual me insiro. Na seção seguinte, discuto questões relacionadas ao estudo de narrativas e suas implicações. Na última seção, destaco três pontos essenciais para a construção de minha pesquisa: os conceitos de identidade(s), de gênero e de docência e como estes se inter-relacionam.

É importante salientar que, embora divididos em seções, todos os conceitos e as definições presentes no aporte teórico se relacionam intimamente e me ajudaram a alicerçar a pesquisa.

### 2.1 Linguística Aplicada Indisciplinar (LAI)

Escolhi começar meu aporte teórico pela conceituação da Linguística Aplicada Indisciplinar (LAI)<sup>6</sup>, uma vez que, como mencionado anteriormente, esse campo do conhecimento aproxima-se das Ciências Humanas e Sociais, trabalhando de forma interdisciplinar. Esta aproximação se faz necessária para embasar e dar conta de fenômenos que acontecem em um mundo rápido e fluido:

---

<sup>5</sup> Complementando a citação de Heráclito. Temos um trecho do capítulo “CRÍTICA MODERNA” de Georg W. F. Hegel (Trad. de Ernildo Stein): “E Platão ainda diz de Heráclito: ‘Ele compara as coisas com a corrente de um rio — que não se pode entrar duas vezes na mesma corrente’; o rio corre e toca-se outra água. Seus sucessores dizem até que nele nem se pode mesmo entrar, pois que imediatamente se transforma; o que é, ao mesmo tempo já novamente não é. Além disso, Aristóteles diz que Heráclito afirma que é apenas o que permanece; disto todo o resto é formado, modificado, transformado; que todo o resto fora deste um flui, que nada é firme, que nada se demora; isto é, o verdadeiro é o devir, não o ser — a determinação mais exata para este conteúdo universal é o devir” (SOUZA, 1996, sp).

<sup>6</sup> A área pode receber outras denominações, como por exemplo: *Linguística Aplicada Transgressiva* (doravante LAT), a linguística transgressiva que é assim chamada, pois “‘transgressivo’ se refere à necessidade crucial de ter instrumentos tanto políticos como epistemológicos para transgredir as fronteiras do pensamento e da política tradicionais” (PENNYCOOK, 2006, p. 82). Ou ainda, *Linguística Aplicada Crítica* (doravante LAC) que seria “uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos” (PENNYCOOK, 2006, p. 68).

[...] da compressão do tempo e do espaço, da tecnologia digital, dos choques e das mudanças socioculturais, das hibridizações de vários tipos (linguísticas, culturais, discursivas etc.), da hipersemiotização, da superdiversidade, da presença do chamado terceiro mundo no primeiro e vice-versa, dos fluxos entre fronteiras físicas e virtuais (MOITA LOPES, 2013a, p. 19).

Assim, com tantas mudanças ocorrendo a nossa volta, percebeu-se que a Linguística Aplicada Tradicional não conseguiria contemplar aspectos do mundo contemporâneo, dado que a mesma era considerada uma aplicação da chamada “Linguística Dura”, e seguia modelos positivistas e estruturalistas. Ou seja, para ser vista como científica, deveria obedecer a padrões e a homogeneizações, adotar uma metodologia tida como “rígida” pelos moldes acadêmicos.

Dessa forma a LA tradicional, como destaca Moita Lopes (2006, p. 21), tornava a “pesquisa e vida social [...] como água e óleo”, em uma tentativa dos estudiosos modernos de excluir o contexto em que os fenômenos aconteciam. Fato este que é ressaltado com uma nota de rodapé escrita pelo autor, na qual ele diz:

[...] isso não quer dizer que deveríamos ignorar todo o trabalho realizado por linguistas na maior parte do século XX sob a égide do estruturalismo, mas que muito de tal trabalho tem apagado as pessoas, já que não parece ser possível separar ‘o ato de falar do que é falado’ (MOITA LOPES, 2013b, p. 105, nota de rodapé).

Sendo assim, alguns pesquisadores como Pennycook, Rampton, Rajagopalan, Moita Lopes, Fabrício, entre outros, começaram a levantar questões importantes quanto à LA moderna, indicando a necessidade de mestiçar a área de estudos, como destaca Moita Lopes (2006) ao observar os trabalhos de pesquisadores da área que tentam, contemporaneamente:

[...] criar intelegibilidades sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central [...] têm sentido a necessidade de vincular seu trabalho a uma epistemologia e a teorias que falem ao mundo atual e que questionem uma série de pressupostos que vinham informando uma LA modernista (MOITA LOPES, 2006, p. 14).

Uma maior discussão sobre essa nova visão da LA, no Brasil, iniciou a partir do lançamento, em 2006, do livro *“Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar”* organizado por Moita Lopes. Nesta obra, o autor traz vários artigos que ajudam a compreender esta mudança tão necessária no nosso campo de pesquisa. De forma a desvinculá-la da função de aplicação da linguística e, assim, como observa Pennycook (2006), possibilitar:

[...] todo um novo conjunto de questões e interesses, tópicos tais como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo ou a reprodução de alteridade, que até então não tinham sido considerados como interesse da LA (PENNYCOOK, 2006, p. 68).

Desta forma, não estudamos somente questões didáticas de ensino de línguas ou estudos de variação como a faceta moderna propunha, dado que atravessamos a LA com disciplinas das Ciências Humanas e Sociais e, assim, estendemos o nosso olhar “ao que é incomum e espetacular” (RAMPTON, 2006, p. 117).

Ao nos aliarmos a essas áreas e a suas pesquisas, apontamos que “o mundo social e nós mesmos somos constituídos no discurso na linha de teorias socioconstrucionistas, o que envolve como as pessoas estão posicionadas no mundo em sua sócio-história” (MOITA LOPES, 2006, p. 102). Ou seja, por meio do discurso nos situamos e situamos o “Outro”. Assim sendo, adotamos uma visão de sujeito social de “natureza fragmentada, heterogênea, contraditória e fluida” (MOITA LOPES, 2006, p. 102) que está em constante transformação, em virtude das diferentes relações espaço-tempo-sujeito.

Por conseguinte, ao desenvolvermos nosso trabalho na área da LAI, nos apoiamos em uma visão de linguagem como “performance”. Esta ideia surgiu com Austin (1990), como podemos observar no trecho a seguir, no qual o autor define o que seria um termo performativo:

[...] o termo “performativo” será usado em uma variedade de formas e construções cognatas, assim como se dá com o termo “imperativo”. Evidentemente que este nome é derivado do verbo inglês *to perform*, verbo correlato do substantivo “ação”, e indica que ao se emitir o proferimento

está - se realizando uma ação, não sendo, conseqüentemente, considerado um mero equivalente a dizer algo (AUSTIN, 1990 [1962], p. 25).

Ou seja, quando dizemos algo estamos executando uma ação. As nossas palavras não são usadas, somente, para descrever, visto que por meio delas somos construídos e nos construímos. Tudo acontece na/pela linguagem, nada está fora dela.

Após este pontapé inicial dado por Austin (1962) sobre a questão da performatividade e de como realizamos ações por meio das palavras, alguns autores, entre eles “Derrida, Bourdieu, Butler, Habermas, Deleuze e Guattari, Laclau” (PENNYCOOK, 2004, p. 7), seguiram o debate com grande interesse, reabrindo o que Pennycook (2004) chamou de uma *lata de vermes* que tinha sido aberta, primeiramente, por Austin (p. 10)<sup>7</sup>.

Contudo, deterei-me agora<sup>8</sup> nas conceituações realizadas por Derrida (1991) que discutiu diretamente algumas ideias de Austin sobre os atos de fala e a noção de performatividade. Para Derrida (1991), a questão da performatividade abarcaria mais que somente palavras ou o ato físico de performar, envolveria, também, a iteração (repetição) e a citacionalidade (possibilidade de citação em outros contextos). Assim sendo, segundo Pinto (2009):

O ato de fala atualiza sua força no momento em que ele acontece (nesse sentido, ele não é um registro), mas isso não significa que ele é destituído de história; ao contrário, sua força vem do rito, da história de sua fórmula. Derrida mostra isso com precisão, discutindo a noção de rito como fundadora da noção de ato. É a iterabilidade – o outro e o mesmo – própria ao rito que aciona a citacionalidade necessária para o funcionamento do significante (PINTO, 2009, p.109).

Destarte, corroborando e complementando o que foi exposto nos últimos parágrafos, Bauman e Briggs (2006) destacam que, contemporaneamente, a performatividade tem sido vista como uma “interação complexa e heterogênea de

---

<sup>7</sup> Paráfrase e Tradução Nossa. Texto original: “...the can of worms opened up by Austin has been regularly reopened” (PENNYCOOK, 2004, p. 10). Grifo da pesquisadora.

<sup>8</sup> Nas próximas seções, serão introduzidas algumas conceituações de Butler (2003) sobre a ideia de performatividade de gênero.

padrões formais na construção social da realidade” (p. 195). Esta complexidade da linguagem acontece, uma vez que os textos e as narrativas são capazes de “serem entextualizados”, isto é, “o uso da linguagem é feito pela citação e repetição (iterabilidade) - todo ato de fala funciona pela possibilidade de ser repetido em outros contextos”, como salientam Freitas e Moitas Lopes (2017, p. 307).

Deste modo, estes autores observam que a iterabilidade da linguagem, “propicia que, a cada citação e repetição, novas histórias sejam contadas, já que cada vez que recontamos uma história, ela é outra, pois é entextualizada em outro contexto criado no narrar” (FREITAS e MOITA LOPES, 2017, p. 307). O que nos leva a rememorar a citação mencionada no início deste aporte teórico, de que “Tu não podes descer duas vezes no mesmo rio, porque novas águas correm sempre sobre ti” (HERÁCLITO, D<sub>9</sub> 12).

Outro conceito fundamental para quem estuda a linguagem é o da indexicalidade, que como explicam Freitas e Moita Lopes, por intermédio das palavras de Silverstein, seria “[...] o princípio de contextualização dos signos linguísticos em uso’, ou seja, a indexicalidade é evidenciada pela maneira como os signos apontam para os interlocutores [...]” (2009 *apud* FREITAS e MOITA LOPES, 2017, p. 307). Isto posto, ao interagirmos mesmo de forma local e situada (nível micro)<sup>10</sup>, remetemos nossos significados a um “nível macrossocial” (FREITAS e MOITA LOPES, 2017, p. 307).

As reformulações de bases e conceitos da LA, apresentados acima, só foram possíveis graças às chamadas “viradas” (linguística, cultural, somática e performativa) que serão abordadas a seguir. Primordialmente, falaremos sobre a

---

<sup>9</sup> Segundo Souza (1996), Heráclito deixou uma obra “constituída por uma série de frases isoladas, durante muito tempo consideradas como fragmentos de um suposto texto original; posteriormente, a crítica filosófica reconheceu que se tratava, na verdade, de aforismos. Modernamente, a seqüência desses aforismos é apresentada segundo duas numerações: ou a inglesa, devida a Bywater, ou a alemã, de Diels (o que justifica a letra B ou D que aparece comumente junto ao número do aforismo)” (sp).

<sup>10</sup> Os autores recorrem a Blommaert (2006, p. 3) e a Gee (2004), para maiores explicações sobre os níveis “macro” e “micro” da linguagem e a distinção de “Discurso” e “discurso” (FREITAS; MOITA LOPES, 2017, p. 307). No capítulo 3, desta pesquisa, os conceitos de Gee sobre (d)iscurso e (D)iscurso serão aprofundados.

virada linguística, que acabou por movimentar as bases epistemológicas da LA, já que segundo Fabrício (2006), levou a reflexão:

- 1) de que, se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva;
- 2) de que nossas práticas discursivas não são neutras, envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social;
- 3) de que há na contemporaneidade uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção do sentido (FABRÍCIO, 2006, p. 48).

Assim sendo, a virada linguística, iniciou-se nas Ciências Sociais e Humanas, pois percebeu-se que “o fator comum na análise da organização social, dos significados sociais, do poder e da consciência individual é a linguagem”, (WEEDON, 1987, p. 21)<sup>11</sup>. Esse pensamento reverberou na LA, a qual se apoiou naquelas disciplinas para poder dar conta dos estudos da linguagem de forma holística. Como expõe Pennycook (2006), a partir desta virada começou-se a ver “as compreensões do papel do discurso na constituição do sujeito, do sujeito como múltiplo e conflitante, da necessidade de reflexividade na produção do conhecimento” (p. 78), mesmo que de forma vagarosa, novos conceitos começaram a emergir na LA. Logo, a aproximação com outros estudiosos e pensadores, nos fez compreender que certas:

[...] categorias compreendidas como naturais tais como homem, mulher, classe, raça, etnia, nação, identidade, consciência, emancipação, linguagem e poder devem ser compreendidas como contingentes, dinâmicas e produzidas no particular, em vez de serem entendidas como dotadas de um status ontológico anterior (PENNYCOOK, 2006, p. 71).

Portanto, a virada linguística é responsável pela (des/re) construção de vários conceitos e categorias, como sobreleva Veiga – Neto (2003a) “[...] ela estilhaça aos cacos e pluraliza não apenas a Linguagem, mas também a Cultura, e nos leva a falar em linguagens e em culturas” (p. 13).

---

<sup>11</sup> Tradução Nossa. Texto Original: “the common factor in the analysis of social organisation, social meanings, power and individual consciousness is language” (WEEDON, 1987, p. 21).

Desta forma, a virada linguística está diretamente ligada à virada cultural, dado que não se tem uma sem a outra. Hall (1997) define a virada cultural como:

[...] uma abordagem da análise social contemporânea, que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades (HALL, 1997, p. 27).

E essa mudança de paradigma foi possível, visto que, como explana Hall (1997), “a ‘virada cultural’ iniciou com uma revolução de atitudes em relação à linguagem” (p. 27). A linguagem tornou-se, então, essencial na formação e propagação de significados, deixando de ser subordinada à simples descrição “das coisas”, (du Gay, 1994 *apud* HALL, 1997, p. 28). Ratificando essa ideia contemporânea de conexão entre a cultura e a linguagem, Hall (1997) justifica que:

[...] a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento (HALL, 1997, p. 29).

A virada cultural expande, assim, a concepção que tínhamos de linguagem para as nossas práticas sociais como um todo, ou seja, as nossas relações discursivas estão imbricadas em relações culturais e vice-versa. Em síntese, nos construímos subjetivamente, por meio desses atravessamentos, observando que não existe apenas uma cultura, uma identidade, uma linguagem, uma definição de mulher, um sujeito uno, etc.

Continuando com esta explanação sobre as viradas, chegamos à terceira, a somática, que traz à tona a importância do corpo, que por muitas vezes foi esquecido nos trabalhos científicos. Smith (1999), uma escritora feminista, enfatiza

na introdução de seu livro “Escrevendo o Social: Crítica, Teoria e Investigações”<sup>12</sup> que o diferencial dos estudos feministas é a adoção de um ponto de vista diferente daqueles das pesquisas cartesianas. Estas não levavam em consideração o corpo de seus sujeitos (somente a mente). E elucida isso, dizendo que para realizarmos estudos sociais devemos pensar que:

O corpo não está esquecido; portanto, o lugar real local do corpo não está esquecido, a investigação começa com a investigadora que está, na verdade, localizada; ela é ativa; ela está no trabalho; ela está conectada com outras pessoas de vários modos; ela pensa, come, dorme, ri, deseja, sofre, canta, pragueja, ama, exatamente aqui; ela lê aqui; ela assiste televisão. Ela se senta em seu computador jogando paciência, analisando dados, enviando mensagens de e-mails para amigos, escrevendo um artigo<sup>13</sup> (SMITH, 1999, p. 04-05).

Essa reflexão é importante para que pensemos que nossos sujeitos, e também nós como pesquisadores, estamos envolvidos “corporalmente” em nossos estudos. Dado que estes se encontram situados tanto no tempo quanto no espaço, e que deste modo devemos entender que a ordem social, segundo Threadgold (1997) está “imbricada na linguagem, na textualidade e na semiose e é corpórea, espacial, temporal, institucional, conflitante, e marcada por diferenças sexuais, raciais e outras”<sup>14</sup> (p. 101).

Quando contamos histórias, utilizamos várias modalidades, ou seja, esta é uma atividade multimodal, como explica Hydén (2013). Desenvolvemos nossas performances com nossos corpos, tanto com gestos, mímicas ou até mesmo com reações. Todo nosso corpo está envolvido no ato de contar e ouvir histórias, o que torna esta tarefa tão complexa, já que envolvemos meios semióticos, cognitivos e

---

<sup>12</sup> Tradução Nossa. Título Original: “Writing the Social: Critique, Theory, and Investigations” (SMITH, 1999).

<sup>13</sup> Tradução Nossa. Texto original: “The body isn't forgotten; hence, the actual local site of the body isn't forgotten. Inquiry starts with the knower who is actually located; she is active; she is at work; she is connected up with particular other people in various ways; she thinks, eats, sleeps, laughs, desires, sorrows, sings, curses, loves, just here; she reads here; she watches television. She sits at her computer playing solitaire, analyzing data, sending emails messages to friends, writing a paper” (SMITH, 1999, p. 04-05).

<sup>14</sup> Tradução Nossa. Texto original: “[...] imbricated in language, textuality and semiosis and is corporeal, spatial, temporal, institutional, conflictual, and marked by sexual, racial and other differences” (THREADGOLD, 1997, p. 101).

habilidades motoras, sendo assim não é só o texto deve ser levado em conta, mas também toda a nossa atividade física e corpórea (HYDÉN, 2013, p. 228).

Desta forma, destaco que nesta pesquisa o corpo é parte importante, pois as docentes, ao serem entrevistadas, falaram sobre suas relações com ele e com suas vestimentas, no momento em que estão lecionando, bem como se discursos atribuídos aos seus corpos influenciam ou não suas práticas docentes.

Finalizo a discussão sobre as “viradas” abordando a virada performativa, na qual retomamos o caráter dinâmico da linguagem e do corpo na construção das identidades<sup>15</sup>. Pennycook (2006) ressalta que o aspecto “mais particular” nesta virada (já que a mesma é “muito ampla”) seria o repensar “sobre as relações entre linguagem e identidade que enfatizam a força produtiva da linguagem na constituição da identidade, ao invés de a identidade ser um construto pré-dado que é refletido no uso da linguagem” (p. 80).

A questão da performatividade (já mencionada anteriormente) vem sendo bastante discutida e é parte essencial de estudos que envolvem o gênero e outras categorias naturalizadas (raça, corpo, sexualidade, língua etc.), dado que identidades devem ser performadas e não tratadas de forma fixa e imutável.

Para Pennycook (2006), “constituímos por meio da linguagem a identidade que ela reivindica ser. Deste modo, é no desempenho que fazemos a diferença” (p. 81). Assim, a “virada performativa” “nos ajuda a ver como as subjetividades passam a existir e são sedimentadas com o passar do tempo por meio de atos lingüísticos regulados” e, também, a evitar “categorias fundacionalistas” (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

Encaminho-me para o final desta seção sobre a Linguística Aplicada Indisciplinar esclarecendo que todos os conceitos e bases epistemológicas que aqui foram mobilizados serviram de aporte para o meu trabalho, embasando-o e legitimando-o. Ao analisar as narrativas, e todos os seus atravessamentos por meio

---

<sup>15</sup> Os conceitos sobre identidades e performatividade serão complementados na seção 2.3 deste trabalho.

dos apontamentos dessa área mestiça e dinâmica, pude dar voz às docentes do gênero feminino, desenvolvendo meu trabalho, como mencionado no prelúdio desta Dissertação, de forma ética, responsável, autorreflexiva e questionadora.

Ademais, seguindo as orientações<sup>16</sup> dadas por Fabrício (2006, p. 59-61), de como devemos nos deslocar na “**perspectiva da trama movente**”<sup>17</sup> das práticas discursivas pós-modernas, entendo que o conhecimento gerado não será neutro, visto que estamos envolvidos em “práticas sócio-historicamente situadas”. Além disso, devemos nos questionar continuamente sobre os sentidos ditos usuais, de forma que se entenda que categorias não são pré-dadas e, sim, performadas por meio da linguagem e suas relações.

Em resumo, me junto a Fabrício (2006), e cito suas ideias para ratificar como a LAI pode contribuir de forma efetiva, para os estudos da linguagem, ao analisar:

[...] as formas de ser do sujeito, de construção de sentido e de produção de conhecimento contemporâneas, bem como responder mais fecundamente às contingências, problematizações e urgências de nossos tempos: continuamente questionando-se, apostando nesse percurso nômade como estímulo ao desejo de curiosidade e criação, de pensar o impensado e de, apoiando-se no conhecido, torná-lo outro ou estranhá-lo, para ousar ultrapassá-lo (FABRÍCIO, 2006, p. 61).

Ao finalizar a presente seção, na qual foram explorados conceitos referentes às bases epistemológicas da Linguística Aplicada Indisciplinar e suas contribuições, passo a tratar, na sequência, de questões relacionadas às narrativas.

## 2.2 Narrativa

A concepção de que a utilização do estudo de narrativas serve como instrumento de análise para compreender a expressão humana data desde Aristóteles. Etimologicamente, a palavra “narrativa” vem do latim e significa “contar

---

<sup>16</sup> Fabrício (2006) destaca alguns procedimentos metodológicos importantes para o pesquisador da LAI. Ler em (FABRÍCIO, 2006, p. 59-61).

<sup>17</sup> Grifo da autora. (FABRÍCIO, 2006, p. 59).

uma história”<sup>18</sup> (KIM, 2016, p. 06). De acordo com Kim (2016), a narrativa ainda é uma das principais realizações quando se refere à expressão humana, uma vez que a narrativa está em todo lugar e que fazemos tudo através dela: sonhamos, lembramos, planejamos, aprendemos, etc. Altman (2008 *apud* KIM, 2016, p. 06) ressalta que “onde não existe narrativa, não existe história”<sup>19</sup>.

Contudo, as primeiras investigações narrativas, desenvolvidas por teóricos como Todorov, Barthes, Genette, excluía aspectos relacionados ao falante, e as análises baseavam-se na estrutura da história (sistema linguístico ou princípios semióticos), semelhantemente aos estudos realizados pelos estruturalistas, que analisavam apenas a estrutura da língua tal como definida por Saussure (KIM, 2016, p. 07). Sendo assim, esta forma de investigação narrativa tornou-se problemática, pois deixava de abarcar a relação entre teoria e prática, visto que não era possível analisar as narrativas somente através do viés dos aspectos estruturais da história, já que nestas estavam presentes diversas questões de cunho linguístico-social-histórico, que na prática não eram investigados.

Com o passar do tempo, o campo de análises de narrativas foi se desenvolvendo e se reinventando. Dessa forma, conceitos eram contestados, como a própria aceção de narrativa que, primordialmente, era definida “como o discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situação de entrevista para pesquisa social” (BASTOS; BIAR, 2015, p. 99).

De acordo com Bastos e Biar (2015), autores como Bruner (1990), Linde (1993) e Mishler (1999, 2002) questionavam tal definição, visto que as narrativas não são simples histórias:

[...] as narrativas são funções mais complexas e mais comuns à experiência cotidiana, relacionadas à construção de sociabilidade, à conformação da experiência em padrões públicos de aceitação e à construção de um sentido

---

<sup>18</sup> Neste trabalho não farei distinção entre história e narrativa, as usarei como sinônimos, embora entenda que algumas diferenças possam ser apontadas, como esclarece Kim (2016), no primeiro capítulo de seu livro sobre investigação narrativa.

<sup>19</sup> Tradução Nossa. Texto original: “Where there is no narrative, there is no history” (ALTMAN, 2008 *apud* KIM, 2016, p. 06).

de quem somos e do mundo que nos cerca. (BASTOS; BIAR, 2015, p. 101).

Complementando esta ideia, Kim (2016, *apud* FREITAS; MOITA LOPES, 2017) salienta que nós estamos em um momento de virada narrativa para performance que:

[...] parte da compreensão de que em todas as atividades e locais nós estamos em performances narrativas – para dar sentido às nossas experiências e construir identidades ao interagir com os outros, entendendo que esse processo se dá aqui e agora e que sua repetição pode ser compreendida como construindo substância para processos ficcionais de identificação (KIM, 2016 *apud* FREITAS; MOITA LOPES, p. 308).

Sendo assim, utilizamos as narrativas para entender nossa existência, nossas relações sociais e culturais que se apresentam de forma contingente e com “fluidez” (BAUMAN, 2001, p. 9), concebendo tudo o que nos rodeia. Ou seja, ao contarmos histórias, estruturamos nossas vivências e, assim, buscamos um entendimento sobre nossas vidas. Além disso, ao ouvir as histórias dos outros, buscamos compreender os acontecimentos sociais que nos circundam (BASTOS; BIAR, 2015, p. 98). Segundo Bastos e Biar (2015), ao analisarmos narrativas devemos privilegiar “compreensões que a examinam enquanto uma prática discursivo-interacional social e situada, que organiza a experiência humana e constrói sentidos culturalmente relevantes” (p. 99).

Contemporaneamente, podemos perceber que a pesquisa narrativa é vista como uma metodologia rigorosa, diferentemente do que a maioria dos críticos a essa vertente costuma alegar. Os estudos de narrativas são realizados de uma forma distinta daqueles que a academia geralmente considera como científicos, pois se utiliza dos acontecimentos da vida dos seres humanos, e isso não pode ser medido ou quantificado. O contexto, por vezes excluído das pesquisas científicas, é levado em conta pelos estudiosos do gênero, e procedimentos metodológicos são seguidos, nada é desenvolvido na base do “achismo”, teorias são utilizadas para embasar todas as análises (KIM, 2016).

Essa rigidez metodológica foi adotada para as pesquisas que envolvem narrativas como objeto de estudo, em diversas disciplinas das ciências sociais e

humanas, como observa Kim (2016). Porém, todos esses estudos encontram um ponto de consonância, que é a utilização das narrativas como uma forma de “melhorar a condição humana<sup>20</sup>” (KIM, 2016, p. 11), através da reflexão de aspectos muitas vezes tidos como “naturalizados” ou não importantes. Por isso, como evidenciam Bastos e Biar (2015), a investigação das narrativas é essencial, já que:

[...] (i) promove diálogo entre múltiplas áreas do saber; (ii) se debruça sobre a fala dos mais diversos atores sociais, nos mais diversos contextos; (iii) reverbera entendimento do discurso narrativo como prática social constitutiva da realidade; (iv) nega a possibilidade de se delinear as identidades estereotipadamente, como instituições pré-formadas, atentando para os modos como os atores sociais se constroem para fins locais de performance (BUTLER, 1990) e (v) avança no entendimento sobre os modos como as práticas narrativas orientam, nos níveis situados de interação, os processos de resistência e reformulação identitária (BASTOS; BIAR, 2015, p. 102-103).

Como destacam Bastos e Biar (2015), as pesquisas “se voltam para a análise das práticas de linguagem que fundam os encontros sociais, onde se constroem as definições da situação e as negociações identitárias de toda ordem” (p. 103). Isso posto, ao analisamos as histórias dos nossos sujeitos, não observamos dados/números, investigamos em um nível micro, individual. Decompomos as narrativas de nossos sujeitos, a fim de dar voz àqueles que muitas vezes não são ouvidos, e que acabam sendo marginalizados. *Cada história vale a pena ser contada*<sup>21</sup>, cada reflexão gerada impulsiona o trabalho da investigação narrativa, suprimindo uma lacuna deixada pelo positivismo e seus estudos quantitativos (KIM, 2016, p. 21).

Ademais, Kim (2016) destaca que “quando pesquisadores qualitativos empregam estruturas ou paradigmas filosóficos e teóricos para moldar seus estudos, eles envolvem a teoria no nível macro”<sup>22</sup> (p. 32). A autora (2016) apresenta o que ela

<sup>20</sup> Tradução Nossa. Texto original: “to improve the human condition through narrative” (KIM, 2016, p. 11).

<sup>21</sup> Grifo da pesquisadora.

<sup>22</sup> Tradução Nossa. Texto original: “[...] when qualitative researchers employ philosophical, theoretical frameworks or paradigms to shape their studies, they engage theory at the macro level” (KIM, 2016, p. 32).

chama de “Teorias com T maiúsculo”<sup>23</sup> e que funcionam neste outro nível, tais como: “teoria crítica, teoria crítica de raça, teoria feminista, fenomenologia, pós-estruturalismo, pós-modernismo”<sup>24</sup>, entre outras. Estas teorias e estes movimentos filosóficos enriquecem as análises das histórias de nossos atores sociais e acabam por tornar o pesquisador qualitativo, também, um “filósofo”. Kim (2016) explica que estas teorias e estes movimentos receberam críticas com o passar do tempo e isso fez com que eles sofressem reformulações<sup>25</sup> para garantir um estudo mais completo das narrativas.

A minha pesquisa seguirá o pós-estruturalismo que é um “*movimento de pensamento*” (PETERS, 2000, p. 29) que foi desenvolvido por grandes intelectuais como Foucault, Deleuze, Derrida, influenciados pelos pensamentos de Nietzsche. No pós-estruturalismo, os “pensadores enfatizam que o significado é uma construção ativa, radicalmente dependente da pragmática do contexto, questionando, portanto, a suposta universalidade das chamadas ‘asserções de verdade’” (PETERS, 2000, p. 32).

Além disso, o movimento “ênfatisa a constituição discursiva do eu - sua corporeidade, sua temporalidade e sua finitude, suas energias inconscientes e libidinais - e a localização histórica e cultural do sujeito” (PETERS, 2000, p. 36), assim como refuta questões essencialistas e binarismos, e, tem como principal diferencial a questão da “noção de diferença” (p. 42).

Peters (2000) destaca, ainda, algumas diferenças importantes sobre a abordagem de Foucault, ao dizer que “ele está interessado na questão de *como* o poder é exercido” (p. 42), já que para Foucault “o poder é produtivo” (p. 44), ou seja, “pode não apenas oprimir, mas também libertar” (p. 44). Para ele é relevante que o processo pelo qual o poder é exercido seja estudado e, não somente as

---

<sup>23</sup> Tradução Nossa. Texto original: “big T theories” (KIM, 2016, p. 32).

<sup>24</sup> Tradução Nossa. Texto original: “critical theory, critical race theory, feminist theory, phenomenology, poststructuralism, postmodernism” (KIM, 2016, p. 32).

<sup>25</sup> Com o desenvolvimento dos estudos de narrativas, percebeu-se que estes poderiam contemplar mais aspectos se teorias e movimentos fossem entrecruzados. Podemos exemplificar tal fato, com a aproximação da teoria crítica com a teoria feminista (teoria crítica feminista).

consequências que ele traz. Desta forma, do micro para o macro, podemos desenvolver resistência e lutar contra o poder.

Outrossim, ao ler estes filósofos, aprendemos que até mesmo o “pensamento pós-estruturalista é uma obra em andamento” (PETERS, 2000, p.46), isto é, tudo se transforma. Os significados sociais são construídos e não se encontram prontos no mundo, fazendo-se necessário que nós, pesquisadores, encaremos nossas pesquisas como um “diálogo multidisciplinar entre diferentes modos de se pensar as práticas humanas” (BASTOS; BIAR, 2015, p. 102) para que possamos, assim, desmistificar (D)iscursos, muitas vezes tidos como naturalizados. Todas estas questões supracitadas foram importantes para o desenvolvimento do meu trabalho, visto que ao analisar as narrativas das entrevistadas, pude perceber como certos (D)iscursos influenciam em suas identidades docentes e como elas reagiam a isso.

Por conseguinte, o papel do pesquisador narrativo é essencial, pois mesmo que tentemos achar similaridades em nossos estudos, não buscamos “as generalizações fáceis, com a homogeneização e simplificação do que é observado” (BASTOS; BIAR, 2015, p. 104). Além disso, o pesquisador nunca se apresenta de forma neutra, porque é impossível manter-se afastado do pesquisado e de sua pesquisa. Assim sendo, podemos considerar “ele próprio um ator social, que, pelas lentes de suas próprias condições identitárias e contextuais, olha seu objeto de uma determinada perspectiva, e constrói sobre o campo de pesquisa uma narrativa única” (BASTOS; BIAR, 2015, p. 101). Como resultado, teremos pesquisas inéditas, em razão do envolvimento de diferentes atores sociais (pesquisador e pesquisados) que agregarão suas histórias de forma única.

Encaminho-me para o final desta seção, destacando que minha pesquisa está inserida no campo das narrativas educacionais, no qual a investigação narrativa é bastante utilizada, porque consegue dar conta da complexidade da esfera educacional. Além disso, como destacam Connely e Clandinin (1990 *apud* KIM, 2016, p. 18), o estudo de narrativas é “o estudo das maneiras pelas quais os humanos

experimentam o mundo<sup>26</sup>”. Portanto, através das histórias contadas por alunos e professores pode-se investigar como estes veem e vivenciam o mundo ao seu redor.

Contudo, dado que esse campo apresenta-se de forma heterogênea e multifacetada, deve-se fazer um recorte do objeto que se deseja estudar, já que é impossível abarcar as múltiplas questões que despontam nesta esfera tão complexa.

Ao ouvir as experiências contadas por intermédio de histórias de professores e/ou alunos, de acordo com Kim (2016) o pesquisador contribui para o avanço da educação, pois promove a reflexão de aspectos que muitas vezes não são observados. Aspectos estes, considerados como “normais” ou “não importantes”, mas que podem fazer o campo evoluir. E, ainda, ajudar alguns grupos que acabam se sentindo excluídos por não corresponderem aos padrões exigidos pela comunidade escolar.

Assim sendo, cabe aos pesquisadores a difícil missão de tornarem-se, segundo Kim (2016, p. 19), “bons contadores de histórias e ouvintes para dar sentido ao que acontece nas escolas e engajarem-se em diálogos entre alunos, pais, profissionais, pesquisadores e formuladores de políticas<sup>27</sup>”.

Encerro esta seção com uma metáfora da autora Kim (2016, p. 23) que acredito ser o objetivo do estudo de narrativas. Ela diz que cada história contada é como se fosse uma chama e que quando juntamos as nossas com as dos outros, criamos “uma chama coletiva que pode brilhar através dos cantos escuros de nossas vidas<sup>28</sup>”. Corroborando a tese de que “ao contar estórias, situamos os outros e a nós mesmos numa rede de relações sociais, crenças, valores, ou seja, ao contar estórias, estamos construindo identidades” (BASTOS, 2005 *apud* BASTOS; BIAR, 2015, p. 108).

---

<sup>26</sup> Tradução Nossa. Texto original: “the study of the ways humans experience the world” (CONNELY; CLANDININ, 1990 *apud* KIM, 2016, p. 18).

<sup>27</sup> Tradução Nossa. Texto original :”... good storytellers and listeners to make sense of what goes on in schools and engage in dialogues among students, parents, practitioners, researchers , and policy makers” (KIM, 2016, p. 19).

<sup>28</sup> Tradução Nossa. Texto original: “collective flame could shine through the dark corners of our lives” (KIM, 2016, p. 23).

Seguimos agora para uma discussão mais aprofundada sobre identidade(s), gênero e docência.

### **2.3 Identidades, Gênero, Docência**

Por isso, nas escolas e na vida, há que aprender, nesses tempos pós-modernos, a aceitar que a verdade é plural, que ela é definida pelo local, pelo particular, pelo limitado, temporário, provisório. Há que se voltar para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade dos corpos, da identidade e da cultura centrais e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições. É possível, então, que a história, o movimento e as mudanças pareçam menos ameaçadores (LOURO, 2002, p. 6).

Nesta seção, trataremos de conceitos caros para a LAI, e, especificamente, para esta pesquisa. Como explicado anteriormente, as categorias a serem discutidas estão imbricadas, visto que envolvem a linguagem e sua performatividade. Além disso, em outras seções desta Dissertação, vimos que ao contar histórias construímos a nós mesmos e, também, aos outros, performando nossas identidades e negando conceitos e definições tidas como naturalizadas, contrariando, assim, a ideia que se tinha na modernidade, de que os sujeitos tinham “uma identidade unificada e estável” (HALL, 2006, p. 12), o que segundo o autor seria uma “fantasia”. Ademais, como serão investigadas as implicações de (D)iscursos<sup>29</sup> na formação das identidades docentes das entrevistadas, cabe ressaltar aqui pontos de ancoragem adotados nesta pesquisa.

Primeiramente, inicio explicando o motivo pelo qual utilizei o termo “identidades”, e não “identidade”: como vimos anteriormente, nós somos sujeitos múltiplos, reflexivos, fragmentados e nos constituímos através do discurso, sendo assim, seria impossível que fôssemos constituídos de uma identidade una (MOITA LOPES, PENNYCOOK, 2006). Esta premissa é reforçada por Velasques (2013), ao afirmar que:

---

<sup>29</sup> Tais como: de que maneira uma professora deve se vestir ou se comportar em sala de aula.

Sendo as identidades constituídas pelo discurso, é na narrativa e nas histórias que contamos que ele se materializa e dá forma às posições de sujeito com as quais podemos nos identificar e as quais podemos ocupar. As narrativas estão interligadas, criando e recriando verdades, e referenciando discursos já circulantes no contexto em que foram enunciadas (VELASQUES, 2013, p. 52).

Desta forma, a construção das nossas identidades se dá por meio da interação com os outros e em diferentes contextos, o que indica a existência de identidades em processo, e não uma identidade fixa ou predefinida. Este assunto foi discutido na seção que tratava da virada performativa<sup>30</sup>, por meio das palavras de Pennycook (2006, p. 80-81).

Do mesmo modo, Bamberg (2002, p. 149) destaca que “delineamos quem somos em forma narrativa (e como conteúdo narrativo)” e, também, cita diversos autores que têm aprofundado a “idéia de que identidade e *self* são narrativamente configurados” (p. 149). Isso ratifica a ideia de que o processo é contínuo e que a cada interação podemos (re)configurar nossas identidades. Segundo o autor (2002), deve-se partir do:

[...] pressuposto de que *self* e identidade não são, de forma nenhuma, fatos consumados, mas sim que são constantemente renegociados, e que as situações comunicativas e interacionais são a base sobre a qual ocorre o processo de renegociação, na forma de ‘rascunhos de projeto’ (BAMBERG, 2002, p. 153).

Essa renegociação torna a identidade uma “celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13). De acordo com o estudioso (2006), assumimos “diferentes identidades em diferentes momentos” (p. 13) e, algumas, chegam até mesmo a serem “contraditórias”, pois vivemos em situações contingentes e somos expostos a uma “multiplicidade [...] de identidades possíveis” (HALL, 2006, p. 13).

---

<sup>30</sup> Vide seção 2.1 desta Dissertação.

Para ilustrar esta questão, Velasques (2013, p. 47) traz como exemplo “a constante transformação da prática pedagógica de um professor. Durante sua carreira, diferentes discursos o interpelam e sua prática e postura são modificadas”. Posto isso, a presente Dissertação buscou identificar como alguns discursos referentes aos corpos e às vestimentas das entrevistadas afetam ou não a (re)construção das identidades docentes de todos os atores sociais envolvidos nesta pesquisa, inclusive a da pesquisadora. Haja vista que faço parte deste contexto, escolhi as entrevistadas<sup>31</sup> (docentes do gênero feminino) e as temáticas (corpo, vestimenta) para investigar se anseios presentes em meu cotidiano também afligiam outras docentes, uma vez que sofremos imposições diariamente e muitas vezes temos de lutar para termos voz, apesar de sermos maioria no campo da educação.

Contudo, antes de abordar questões referentes à história da “feminização do magistério” e as suas implicações, acredito ser importante tratarmos, primeiramente, da categoria gênero.

Considerando-se que nos últimos anos o debate sobre gênero vem crescendo e a desinformação sobre o tema também, como pudemos observar em uma fala polêmica da atual<sup>32</sup> ministra Damares Alves<sup>33</sup>, na qual ela citava o binarismo menina e menino e as cores que estes deveriam vestir<sup>34</sup>. Torna-se essencial, por isso, que termos como “ideologia de gênero” sejam desmistificados, pois, segundo Vásquez (2017), algumas confusões ainda são realizadas por falta de informação e outras, até mesmo, por pessoas mal-intencionadas para deslegitimar os estudos sobre esta categoria.

Bradalise (2019)<sup>35</sup> esclarece que ideologia de gênero não é um conceito teórico. A jornalista utiliza-se das palavras de Fernanda Friedrich<sup>36</sup> para explicar que

---

<sup>31</sup> As docentes serão apresentadas no capítulo 3 desta Dissertação.

<sup>32</sup> A ministra assumiu a pasta em 1º de Janeiro de 2019.

<sup>33</sup> A ministra comanda o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos. Confira a notícia no link: <https://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2019-01-03/damares-alves-veste-azul.html>

<sup>34</sup> No dia seguinte ao comentário, a pastora alegou que suas palavras eram uma metáfora contra o que ela chamou de “ideologia de gênero”.

<sup>35</sup> Link: <https://universa.uol.com.br/noticias/redacao/2019/01/04/o-que-e-ideologia-de-genero.htm>

<sup>36</sup> Doutora em estudos de representatividade de gênero pela UFSC.

os teóricos não rejeitam que existam diferenças físicas e biológicas entre homens e mulheres. Friedrich questiona: “O que fazemos é identificar essas diferenças e compreender como elas criam desigualdades entre as pessoas. Por exemplo, por que um homem branco tem uma relação com a sociedade e uma mulher negra tem outra?”.

Outras estudiosas, como Joan Scott e Judith Butler, entre outras, também desenvolvem ponderações, na tentativa de esclarecer conceitos (como o de gênero) e diminuir a intolerância contra atores sociais que não são homens, heterossexuais, brancos e de alto poder aquisitivo, estes considerados o modelo civilizatório ideal e, assim, os “únicos” detentores de discursos tidos como legítimos. Butler (2003), ao desenvolver sua teoria, evidencia que assim como outros rituais sociais, o gênero “requer uma *performance repetida*”, isto é,

[...] o gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um *locus* de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma *repetição estilizada de atos*. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanentemente marcado pelo gênero (BUTLER, 2003, p. 200).

Rodrigues (2012, p. 150) corrobora esta concepção ao destacar que “Butler vai pensar o gênero como performance, um tipo de performance que pode se dar em qualquer corpo, portanto desconectado da ideia de que a cada corpo corresponderia somente um gênero”. Sendo assim, não haveria uma “identidade de gênero verdadeira” (BUTLER, 2003, p. 201), já que os corpos apresentam ou realizam suas significações culturais por meio de atos performativos, não podendo haver, então, uma “identidade preexistente” (BUTLER, 2003).

A importância destas premissas dá-se pelo fato de que “os gêneros não podem ser verdadeiros nem falsos, reais nem aparentes, originais nem derivados. Como portadores críveis desses atributos, contudo, eles também podem se tornar completa e radicalmente *incríveis*” (BUTLER, 2003, p. 201). A autora, com essas

palavras, sublinha que todos os corpos importam e acabam por serem únicos e especiais, destacando assim a relevância de sua teoria.

Concomitantemente, Scott (1995, p. 92) analisa que a questão do “gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição homem/mulher; ele também o estabelece.” Ou seja, quando são contestadas premissas tidas como essencialistas, como o binarismo homem e mulher e suas relações, sacodem-se as certezas e todo o “significado de poder” é colocado à prova.

A discussão sobre essas relações surge com o movimento feminista, iniciado pelas sufragistas que lutavam por direitos que lhes eram negados pelo fato de serem mulheres. Entre outras coisas, as feministas reivindicavam o fim dos binarismos e da homogeneização da categoria. Tanto que, com o desenrolar das pesquisas, variáveis foram adicionadas, possibilitando uma interseccionalidade<sup>37</sup> das correntes de análise, enriquecendo o campo de estudo. A categoria mulher apresentava várias particularidades que precisavam ser levadas em conta, para evitar generalizações e modelos essencialistas (VÁSQUEZ, 2017).

Matos (2010) explana as três diferentes ondas feministas<sup>38</sup> que aconteceram no Brasil e propõe que se pense em uma quarta. De forma sucinta apresento-as: na primeira, teríamos o início da luta pelos direitos da mulher, a inspiração veio das sufragistas no final do século XIX (foi articulada por mulheres brancas e de classe média), na segunda onda, nascida durante o período do regime militar, as mulheres lutavam contra a violência sexual e a favor do prazer feminino e na terceira, veio o chamado “feminismo difuso” (PINTO, 2003, p. 92), ou seja, o começo da percepção das diferenças dentro da categoria “gênero feminino” e o crescimento das lutas institucionalizadas (criação de ONGs e de leis que protegessem as mulheres).

Contudo, como no Brasil “o feminismo tem provocado militâncias apaixonadas e raivas incontidas” (PINTO, 2003, p. 9), Matos (2010) sugere que o

---

<sup>37</sup> Algumas outras questões sobre entrecruzamentos ou interseccionalidades de teorias já foram tratadas na seção 2.2 desta Dissertação.

<sup>38</sup> Baseada no livro de Pinto (2003), intitulado **Uma história do feminismo no Brasil**.

país viva em uma “quarta onda”, na qual:

[...] por sua vez, levem a sério a existência radical (ainda recente) de circuitos de difusão feminista operados a partir das mais distintas correntes horizontais de feminismos (acadêmico, negro, lésbico, masculino etc.), que se poderia chamar de “feminist sidestreaming” ou de “fluxo horizontal do feminismo” (HEILBORN & ARRUDA, 1995; ALVAREZ, 2009). A “nova” onda toma a sério também a direção rumo a arenas paralelas de atuação, seja no âmbito da sociedade civil ou no das fronteiras existentes entre esta e o Estado, e também é perceptível a partir da afirmação da importância de se considerar as fronteiras interseccionais, transversais e transdisciplinares entre gênero, raça, sexualidade, classe e geração (MATOS, 2010, p. 68-69).

Desta forma, não é somente o gênero que deve ser considerado, mas também outros atravessamentos que modificam a violência sofrida pelas mulheres. Ou seja, dependendo das variáveis envolvidas, as opressões acontecem de forma diferente e os discursos serão mais ou menos legitimados.

Com o objetivo de problematizar as questões das interseccionalidades destas variáveis, a autora Djamila Ribeiro, que é ativista e promove o debate sobre o feminismo negro, traz em seu livro, “O que é lugar de Fala?” (2017), discussões como o porquê do lugar de fala de uma mulher, branca e de classe média ser diferente do lugar de fala de uma mulher, negra e de classe baixa. Ou seja, segundo a autora “o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas” (p.69).

Segundo Ribeiro (2017, p. 61), “uma mulher negra terá experiências distintas de uma mulher branca por conta de sua localização social” e acabará vivenciando gênero de uma forma diferente. A autora ancora suas indagações na teoria feminista *standpoint* (“ponto de vista feminista”, p. 58)<sup>39</sup>, destacando que é a partir desta que “é possível falar em lugar de fala” (2017, p. 59), pois:

[...] ao reivindicar os diferentes pontos de análises e a afirmação de que um dos objetivos do feminismo negro é marcar o lugar de fala de quem as

---

<sup>39</sup> A autora (2017, p. 60) explica essa teoria por meio das palavras de Collins (1997, p. 9) que diz: “Em primeiro lugar, o *standpoint theory* refere-se a experiências historicamente compartilhadas e baseadas em grupos. Grupos tem um grau de continuidade ao longo do tempo de tal modo que as realidades do grupo transcendem as experiências individuais [...] a teoria do ponto de vista feminista enfatiza menos as experiências individuais dentro de grupos socialmente construídos do que as condições sociais que constituem estes grupos”.

propõem, percebemos que essa marcação se torna necessária para entendermos realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica (RIBEIRO, 2017, p. 59-60).

Além disso, ao pensar nos grupos subalternizados que enfrentam várias questões de desigualdades, Ribeiro (2017) tenta responder por que os lugares de fala destes ainda são silenciados ou diminuídos, destacando que:

As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratadas de modo igualmente subalternizado, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente. Isso, de forma alguma, significa que esses grupos não criam ferramentas para enfrentar esses silêncios institucionais, ao contrário, existem várias formas de organização políticas, culturais e intelectuais. A questão é que essas condições sociais dificultam a visibilidade e legitimidade dessas produções (RIBEIRO, 2017, p. 63).

Sendo assim, essa dificuldade faz com que o espaço social da população negra se torne limitado, com isso suas produções intelectuais acabam não alcançando certos espaços institucionais, o que impossibilita que suas vozes sejam ouvidas. Como resultado disso, Ribeiro (2017) destaca que “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (p. 64).

Esta reflexão mais intrincada sobre a categoria gênero e sobre a legitimidade de discursos, desenvolvida por feminismos pós-modernos, fez com que se questionassem conceitos consolidados, dando força e voz às mulheres na (re)construção de seus discursos. E dessa forma, mostrar que todos os corpos importam.

Porém, as docentes do gênero feminino ainda lutam para serem ouvidas mesmo estando em um campo profissional no qual são maioria. Acredito que tal fato se deva ao modo como a profissão foi instituída no país, por isso, seguimos agora com a questão da docência e suas implicações.

A docência inicia-se no Brasil com a chegada dos Jesuítas que ensinavam os rudimentos da leitura e da escrita, para realizarem a catequização dos índios. Essas escolas de leitura (chamadas casa de bê-á-bá) tornaram-se, mais tarde, colégios jesuíticos para filhos de colonos brancos, senhores de engenho, etc. (BITTAR; FERREIRA JR., 2005).

Conforme Louro (1997), “no Brasil a instituição escolar é, primeiramente, masculina e religiosa” (1997, p. 94). Os mestres eram responsáveis por doutrinar crianças e rapazes brancos que “vinham de setores dominantes” da sociedade (p. 94), esses docentes que seguiam, em sua maioria, uma ordem religiosa e seus manuais, orientavam condutas e controlavam os chamados “corpos dóceis” definidos por Foucault (2012).

Esta dominação masculina nos setores educacionais começou a modificar-se, a partir da segunda metade do século XIX, em virtude do processo de urbanização e de outras mudanças que a sociedade vinha passando no país. Esta situação causou a chamada “universalização da escola” (COSTA, 2010, p. 1) e fez com que se instituisse “um novo estatuto de escola” (LOURO, 1997, p. 95).

Nesta “nova escola”, as mulheres podiam participar como docentes e, também, como discentes. Apesar disso, as aulas eram divididas por gêneros: “‘senhoras honestas’ e ‘prudentes’ ensinam meninas, homens ensinam meninos” (LOURO, 1997, p. 95-96). Aos poucos, elas foram aumentando seu papel na educação, em razão de possuírem o que Costa (2010) aponta como “uma formação marcada pela religiosidade, dóceis e submissas, as mulheres foram convocadas para a missão de educar, concebida como um prolongamento da vocação maternal” (p. 1).

Almeida (1996, p. 73) explana que, em 1880, inaugurou-se a “terceira Escola Normal na Província de São Paulo” e nessa “introduziram-se as aulas mistas”. As primeiras alunas, como salienta a autora (1996, p. 74), eram órfãs ou mulheres de poucos recursos, que não conseguiriam pagar um bom “dote” para casar e, assim, se tornariam “um peso para a sociedade”. Nesse ínterim, debates sobre a educação

foram se intensificando e com a luta das feministas, a entrada das mulheres na Escola Normal ganhou força.

Em uma época na qual as mulheres não podiam trabalhar, posto que sua função na sociedade era a de cuidar da casa, do marido e dos filhos, a profissão de educar acabava tornando-se atraente, pois se encaixava em suas rotinas de donas de casa e de mães zelosas. Inicialmente, como frisa Almeida (1996):

[...] a professora poderia organizar suas tarefas domésticas paralelamente com o exercício do magistério, pois segundo as regulamentações vigentes, só poderia dar aulas meio período. Isso facilitava os cuidados com o lar, marido e filhos, o que de outra forma inviabilizaria a saída da mulher para o mercado de trabalho (ALMEIDA, 1996, p. 74).

Com a intensificação do número de mulheres na área da docência, criou-se um fenômeno intitulado pelos estudiosos como “feminização do magistério” (COSTA, 2010), que seria a “designação do processo sócio-político-cultural desencadeado pela crescente presença das mulheres no trabalho docente” (COSTA, 2010, p. 1). Mesmo assim, as diretrizes e bases da educação ainda eram decididas pelos homens que possuíam cargos de coordenação, direção e etc, ou seja, a subordinação das docentes se mantinha, só que agora no ambiente profissional.

A “feminização do magistério” foi contemplada por vários estudos<sup>40</sup>, não somente no Brasil, e movimentou os trabalhos sobre gênero e docência a partir dos anos 1980. A construção da profissão docente, nos moldes apresentados anteriormente, gerou consequências sofridas até hoje pela classe. Só para ilustrar, temos a desvalorização da docência, visto que a profissão seria, segundo Costa (2010), “historicamente marcada pela regulação e governo das identidades e subjetividades femininas”. Assim sendo, as mulheres não precisariam receber muito (somente para “comprar seus alfinetes”<sup>41</sup>) e como eram esposas submissas e mães amorosas, criou-se a ideia de submissão da classe, o que acabou resultando em um

---

<sup>40</sup> Costa (2010, p. 2), cita: (LOURO, 1989, 2002; LOPES, 1991; APPLE, 1988, 1995; COSTA, 1995; COSTA; SILVEIRA, 1998; CARVALHO, 1998, entre outros).

<sup>41</sup> Discurso comum na sociedade, que indicava que as mulheres eram sustentadas por seus maridos e que o pouco dinheiro recebido por seu emprego, seria somente para coisas não essenciais.

“declínio do status social” da profissão (COSTA, 2010, p. 2).

As identidades docentes, também, foram moldadas pelas consequências da “feminização do magistério” e de seus processos. A visão da mulher submissa, mãe e esposa, que tinha sua vida vigiada, emerge em um documento muito famoso, exposto por Apple (1995), o contrato de 1923 (ANEXO A)<sup>42</sup>, no qual a docente garantia seguir comportamentos que eram considerados dignos de uma “mulher de família” e esperados de uma futura professora.

Como se pode observar no documento, a intenção era de modelar a subjetividade das docentes, controlar seus corpos e seus comportamentos. A mulher é, ainda, controlada por tais discursos oficiais (mesmo que veladamente), que as situam em um âmbito “privado”, como apontam Costa e Silveira (2006):

[...] segundo a classificação de Bourdieu (1995), situam as mulheres do lado interior, do úmido, do baixo, do curvo, do contínuo, o que as relacionaria ao que é privado, escondido, invisível - tal representação tem sido socialmente preservada sob a proteção de padrões culturais sustentados por elementos do patriarcalismo ainda persistentes e fortes nas sociedades capitalistas do final do século XX (COSTA; SILVEIRA 2006, p. 33).

Por conseguinte, alguns padrões das identidades das docentes se mantêm pela repetição e sustentação de padrões culturais que persistem desde o fenômeno da “feminização do magistério”, sendo muitos deles reforçados por artefatos da cultura (ANDRADE, 2016, p. 28). Isto é, o estereótipo da professora é reproduzido por meio de discursos presentes em livros, jornais, revistas, filmes, programas de televisão e etc. Entretanto, vimos neste capítulo que somos sujeitos múltiplos, fragmentados, o que tornaria impossível a existência de uma única representação docente.

Louro, em 2002, proferiu uma fala sobre “corpos que escapam”, em um debate sobre a pedagogização do corpo. A pesquisadora alertou para o fato de que

---

<sup>42</sup> Este é um documento difícil de ser encontrado, este exemplar foi retirado de Almeida (2009), a autora explica que julgou importante mostrar o “modelo de contrato de trabalho de 1923 que era assinado pelas professoras na sua nomeação na cidade de San Salvador, América Central”. Almeida conseguiu o documento quando esteve em um “encontro de historiadores em Havana, Cuba, em 2003”. Ele foi traduzido do espanhol. Porém, a autora não conseguiu “localizar a fonte de procedência do referido documento, que é fotocopiado.” (ANEXO A)

as posições sociais dos indivíduos são remetidas, em geral, “à *aparência* de seus corpos” (p. 1). Porém, as culturas interpretarão marcas corporais de formas diferentes, de modo a ser:

[...] imprescindível admitir que os corpos são o que são na cultura. A linguagem, os signos, as convenções e as tecnologias usadas para referi-los são dispositivos da cultura. E se ele, o corpo, “fala”, o faz através de uma série de códigos, de adornos, de cheiros, de comportamentos e de gestos que só podem ser “lidos”, ou seja, significados no contexto de uma dada cultura (LOURO, 2002, p. 2).

A autora (2002) reforça sua justificativa sobre a importância dos corpos, ao dizer que eles são como um “projeto” em construção, sendo que os marcamos cotidianamente e estes ainda supõem:

[...] investimento, intervenção. Processos que se fazem ao longo da existência de cada sujeito, de forma continuada e permanente. Processos que estão articulados aos inúmeros discursos que circulam numa sociedade e que podem ser compreendidos como pedagogias voltadas à produção dos corpos (LOURO, 2002, p. 3).

Em conclusão, vimos que os corpos e as identidades não podem ser padronizados, pois eles passam por processos complexos e constantes. Portanto, reforço meu interesse em mapear alguns (D)iscursos que norteiam os corpos das docentes do gênero feminino e investigar de que forma estes as afetam. Reforçando suas lutas e provando que todos os corpos importam, seguindo, assim, os conselhos de Louro (2002) contidos na epígrafe desta seção.

### 3 Procedimentos Metodológicos

Neste capítulo exponho os procedimentos metodológicos que adotei nesta Dissertação. Primeiramente, falarei sobre a importância das entrevistas qualitativas, já que no caso desta pesquisa as entrevistas foram utilizadas como *gatilhos*<sup>43</sup>, possibilitando que as narrativas dos atores sociais envolvidos emergissem.

Threadgold (2005) reforça a ideia da necessidade de um estímulo, ao dizer que “algumas vezes a narrativa é ‘provocada’, isto é, usada como um método para produzir, e depois também como uma teoria para investigar, uma área particular de realidade social ou prática social”<sup>44</sup> (p. 262). Gubrium e Holstein (2001) salientam que a entrevista tornou-se “[...] parte integrante de nossa sociedade e cultura. Não é apenas uma maneira de obter informações sobre quem e o que somos, é agora uma característica integral e constitutiva de nossas vidas cotidianas”<sup>45</sup> (GUBRIUM; HOLSTEIN, 2001, p. 10). Essa ferramenta de pesquisa torna-se importante, porque propicia a geração de conhecimento, apesar de ainda ser considerada historicamente nova. Posto que, antigamente, acreditava-se que seres humanos não eram fontes confiáveis de conhecimento sobre suas próprias experiências (GUBRIUM; HOLSTEIN, 2001).

Destarte, devemos estudar a entrevista como “um evento interacional em que os participantes utilizam elementos discursivos diversos a fim de criar e manter a interação social” (BASTOS; SANTOS, 2013, p. 11), já que segundo Bamberg (2002):

[...] nossas formas de fazer sentido uns dos outros, e em especial de nós mesmos, são mediadas na fala e por meio da fala; fala essa que é organizada socialmente em situações interacionais, localmente e para o propósito de construção de identidade (BAMBERG, 2002, p. 154).

---

<sup>43</sup> Grifo da pesquisadora.

<sup>44</sup> Tradução Nossa. Texto original: “Sometimes narrative is ‘elicited’, that is, used as a method to produce, and then also as a theory to investigate, a particular area of social reality or social practice” (THREADGOLD, 2005, p. 262).

<sup>45</sup> Tradução Nossa. Texto original e integral: “The interview is part and parcel of our society and culture. It is not just a way of obtaining information about who and what we are; it is now an integral, constitutive feature of our everyday lives” (GUBRIUM; HOLSTEIN, 2001, p. 10).

Desta forma, a pesquisadora foi coprodutora das narrativas analisadas nesta Dissertação (THREADGOLD, 2005), visto que junto com as entrevistadas construiu suas histórias, ou seja, não existiu passividade por parte de nenhum dos participantes - visão que se costumava ter sobre entrevistas nas décadas passadas (GUBRIUM; HOLSTEIN, 2001). Esta coprodução corrobora o que foi explicado, anteriormente, sobre a impossibilidade do afastamento entre pesquisador e pesquisado, dado que em todas as etapas da pesquisa o trabalho é “guiado pelos olhos do pesquisador” (BASTOS; BIAR, 2015, p. 104).

Sendo assim, as interações realizadas nesta pesquisa foram únicas e os discursos foram produzidos “[...] microgeneticamente em situações localizadas e cotidianas, juntamente com outras pessoas, já que o objetivo é ser entendido pelos outros” (BAMBERG, 2002, p. 155), o chamado discurso com “d” minúsculo (GEE, 1990).

Este (d)iscurso, de acordo com Gee (1990, p. 142), “[...] é usado para conectar trechos de linguagem que fazem sentido, como conversas, histórias, relatórios, argumentos, ensaios”<sup>46</sup>, isto é, “a linguagem que é usada ‘no local’ para executar atividades e identidades”<sup>47</sup> (GEE, 1999, p. 07).

Logo, o (d)iscurso faz parte de um (D)iscurso com “D” maiúsculo que não é constituído apenas pela linguagem. Gee (1990) esclarece que os (D)iscursos são “[...] maneiras de estar no mundo, ou formas de vida que integram palavras, atos, valores, crenças, atitudes, identidades sociais, assim como gestos, olhares, *posições corporais e roupas*”<sup>48</sup> (p. 142). Gee (1999) destaca que:

Quando o discurso ‘com d minúsculo’ (língua-em-uso) é fundido integralmente com ‘material’ não linguístico para performar identidades e atividades específicas, então, eu digo que Discursos ‘com D maiúsculo’ estão envolvidos. Somos todos membros de muitos, muitos, diferentes

<sup>46</sup> Tradução Nossa. Texto original: “[...] use for connected stretches of language that make sense, like conversations, stories, reports, arguments, essays [...]” (GEE, 1990, p. 142).

<sup>47</sup> Tradução Nossa. Texto original: “[...] language is used ‘on site’ to enact activities and identities” (GEE, 1999, p. 07).

<sup>48</sup> Tradução nossa. Texto original e integral: “Discourses are ways of being in the world, or forms of life which integrate words, acts, values, beliefs, attitudes, social identities, as well as gestures, glances, body positions and clothes” (GEE, 1990, p. 142). Grifo da pesquisadora.

Discursos, Discursos que freqüentemente influenciam uns aos outros de maneira positiva e negativa, e que às vezes se reproduzem mutuamente para criar novos híbridos<sup>49</sup> (GEE, 1999, p. 07).

Em suma, o (d)iscurso diz respeito à “língua em uso”<sup>50</sup> (GEE, 1999, p. 07) enquanto o (D)iscurso envolve muito mais que a linguagem e a fala, ele traz consigo uma bagagem cultural, social e histórica das sociedades. Gee (1990) elucida tal fato dizendo que “[...] não são os indivíduos que falam e agem, mas sim que os Discursos definidos historicamente e socialmente falam uns com os outros através dos indivíduos”<sup>51</sup> (p.145).

No âmbito desta pesquisa, as docentes do gênero feminino interagiram com a pesquisadora, (re)contando e (re)construindo suas narrativas de vida <sup>52</sup>. As narrativas analisadas são orais, “performances corporificadas” <sup>53</sup>, já que como explicado em seções anteriores, contar histórias é uma atividade multimodal (HYDÉN, 2013).

Para gerar narrativas que sejam performances situadas, recomenda-se utilizar um modelo de entrevista que seja flexível e não limite os participantes e suas histórias, as chamadas “entrevistas narrativas”. Desta forma, as entrevistas analisadas pela pesquisadora foram as que Santos (2013) define como:

[...] não estruturadas, ou seja, que não sigam um roteiro preelaborado, rígido, e que não sejam conduzidas pelo entrevistador de forma a levar o entrevistado a elaborar uma resposta que venha ao encontro de uma suposição teórica prévia (SANTOS, 2013, p. 25).

---

<sup>49</sup> Tradução Nossa. Texto original: “When ‘little d’ discourse (language-in-use) is melded integrally with nonlanguage ‘stuff’ to enact specific identities and activities, then, I say that ‘big D’ Discourses are involved. We are all members of many, a great many, different Discourses, Discourses which often influence each other in positive and negative ways, and which sometimes breed with each other to create new hybrids” (GEE, 1999, p. 07).

<sup>50</sup> Tradução Nossa. Texto original: “language-in-use” (GEE, 1999, p. 07).

<sup>51</sup> Tradução Nossa. Texto original: “[...] it is not individuals who speak and act, but rather that historically and socially defined Discourses speak to each other through individuals” (GEE, 1990, p. 145).

<sup>52</sup> Durante este processo, destaco que existiu uma distinção entre o evento narrado e o evento narrativo. O evento narrativo foi o que aconteceu no momento da entrevista (que foi único, pois é situado- a performance). Já os eventos narrados foram as histórias que elas contaram durante este evento narrativo (BAUMAN, 1986).

<sup>53</sup> Tradução Nossa. Texto original: “... embodied performances” (THREADGOLD, 2005, p. 262).

Deste modo, nas entrevistas realizadas, as três docentes puderam falar à vontade e só foram interrompidas pela pesquisadora quando algo não tinha sido entendido ou era necessário dar prosseguimento à interação. Antes do início das entrevistas, as docentes preencheram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE<sup>54</sup>) (ANEXO B), em razão das conversas serem gravadas, autorizando, assim, a utilização destas. Logo após, foi-lhes explicado o tema da pesquisa e, na sequência, as entrevistadas escolheram um pseudônimo. Os nomes de lugares e de pessoas que surgiram nas entrevistas foram trocados, pela pesquisadora, por letras diferentes do nosso alfabeto para que as identidades fossem preservadas<sup>55</sup>.

No início das gravações, foi solicitado a cada uma das docentes que falasse sobre sua vida, sua formação e sua rotina. Concomitantemente, a relação com o corpo e as vestimentas durante suas práticas docentes (foco desta pesquisa) foi surgindo no decorrer das entrevistas. Essas não eram roteirizadas, mas como o tema investigado era o mesmo, alguns questionamentos realizados nas interações apresentaram estruturas similares.

As três professoras entrevistadas (Dandara, Deméter e Margarida) atuam na área das Ciências Humanas no Ensino Básico Público. Elas foram escolhidas por trabalharem no mesmo contexto da pesquisadora, dividindo experiências que acabaram por motivar a realização desta pesquisa e, também, por se mostrarem disponíveis a participar das entrevistas.

As entrevistas aconteceram de forma individual, em lugares escolhidos pelas docentes, e tiveram durações distintas, que variaram entre 32 e 59 minutos. As interações encontram-se transcritas de forma integral nos anexos (D, E e F) desta Dissertação para que qualquer questionamento possa ser solucionado e o processo

---

<sup>54</sup> Cabe sublinhar que a minha pesquisa está inserida no projeto “LINGUAGEM, GÊNERO E PODER EM NARRATIVAS DE PROFESSOR@S E DE ALUN@S”. O mesmo está cadastrado na Plataforma Brasil e foi submetido ao conselho de ética da UFPel.

<sup>55</sup> Esse procedimento foi adotado para garantir ao máximo o sigilo das identidades das docentes e das outras pessoas mencionadas. Permitindo, assim, que as docentes se expressassem de forma mais livre.

de análise aconteça de forma transparente. Posto isto, passo então à apresentação das participantes.

A primeira entrevistada foi Dandara que na época da nossa interação, em 2018, tinha 37 anos de idade. A docente é graduada e mestra em Ciências Sociais por uma Universidade Pública e, atualmente, é doutoranda em Pesquisa e Política Social em uma Universidade Privada. Dandara leciona História e Sociologia no ensino básico público, bem como algumas disciplinas no ensino superior privado. A educadora possui mais de dez anos de experiência profissional e no momento da interação encontrava-se em licença interesse, no ensino básico público, para aperfeiçoamento profissional. Nossa entrevista aconteceu em uma sala de aula vazia na instituição privada de ensino superior em que ela trabalha.

A segunda entrevistada foi Deméter, cuja idade na época da entrevista era 38 anos. Ela é graduada e mestra em Filosofia por uma Universidade Pública. Atualmente, ela leciona Filosofia, Sociologia e História em uma instituição de ensino básico pública e, também, trabalha como Tutora de Filosofia a distância em uma Universidade Pública. Deméter atua há quase dez anos como docente. Nossa interação se deu no início do segundo trimestre de 2019, em uma cafeteria.

Finalizo as apresentações com Margarida, cuja idade no momento da entrevista era 54 anos, graduada em Letras no curso de Português/ Inglês e mestra em Linguística Aplicada por uma Universidade Privada. A docente concluiu Doutorado em Educação em uma Universidade Pública no ano de 2013 e já possui mais de 20 anos de carreira. Ela atua como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio em uma escola de educação básica pública e leciona algumas disciplinas em uma instituição de ensino superior privada. A entrevista foi realizada no mês de abril de 2019, na casa de Margarida que, naquela época, encontrava-se em licença prêmio.

Após a realização das entrevistas, essas foram transcritas de acordo com a tabela simplificada de Jefferson (1983)<sup>56</sup> (ANEXO C) que foi retirada do livro de Bastos e Santos (2013) e, também, com alguns símbolos empregados por Moita Lopes (2009, p. 142) em um de seus trabalhos. Visto que o processo de transcrição é longo e complexo, escolhi símbolos que me ajudariam a dinamizar esta etapa. Assim sendo, foram utilizados para:

- pausa curta / ;
- pausa longa // ;
- prolongamento do som de uma vogal :: ou ::: ;
- indicar a elevação ou diminuição da entonação ↑ e ↓ , respectivamente;
- ênfase de volume \_\_\_\_;
- ênfase acentuada, letra maiúscula (PALAVRA);
- >acelerações< ou <diminuições> na velocidade de fala;
- pronúncias mais °baixas° ou °trechos falados de forma mais baixa°;
- palavra ou fala não compreendida, transcrição impossível ( ) ;
- transcrição duvidosa (palavra) ;
- fala relatada“ ” ;
- comentário do analista[ ];
- omissão de texto [...];
- palavras interrompidas palav. ;
- insinuação de possível continuação de fala ... ;
- risos (hh).

Cabe ressaltar que nem todos os símbolos, da tabela de Bastos e Santos (2013), foram utilizados, uma vez que alguns eventos de fala não aconteceram, não

---

<sup>56</sup> A pesquisadora não conseguiu encontrar o texto original de Jefferson (1983) e optou por adaptar a tabela de transcrição presente no livro de Bastos e Santos (2013), esta encontra-se no ANEXO C.

precisando, assim, serem representados.

Seguindo para a etapa de análise, meu objetivo era identificar como as narrativas produzidas pelas docentes faziam referência a (D)iscursos que circulam em nossa sociedade. Deste modo, pude investigar se (D)iscursos que existem no imaginário das pessoas sobre como professoras devem se vestir ou se comportar em sala de aula influenciam ou não na (re)construção de suas identidades docentes e em suas rotinas.

Para embasar a análise desenvolvida nesta Dissertação foi adotada a “compreensão socioconstrucionista do discurso e das identidades sociais” (MOITA LOPES, 2001, p. 59), já que esta concebe:

[...] o arcabouço teórico que possibilita indicar que a análise das práticas discursivas, onde agem os atores sociais, dá acesso aos significados com os quais vivem na vida institucional, na cultura e na história, tornando possível entender como se vêem e vêem os outros a sua volta, ou seja, suas identidades sociais (MOITA LOPES, 2006, p. 59).

Isto é, a construção do significado das narrativas dos atores sociais e de suas identidades sociais foi estudada a partir de práticas discursivas sócio-construídas e situadas histórica e culturalmente.

Ao analisar as histórias das docentes, me baseei também em pistas linguísticas<sup>57</sup> (WORTHAM, 2001) para investigar como (D)iscursos são mobilizados nas narrativas das professoras. Wortham (2001) conceitua cinco pistas indexicais<sup>58</sup>:

- referência e predicação - por meio destas pistas, podemos identificar a escolha dos narradores por certas personagens e como eles as caracterizam, posicionando-as, por exemplo, em certos grupos sociais;

<sup>57</sup> O autor apresenta cinco pistas baseadas em conceitos de Bakhtin sobre “vocalização e ventriloquação”. Wortham (2001) explica esses dois conceitos Bakhtinianos, no capítulo 3 de seu livro “Narrativas em ação”.

<sup>58</sup> Nesta Dissertação elas foram traduzidas pela pesquisadora. Texto original: “reference and predication; metapragmatic descriptors; quotation; evaluative indexicals; and epistemic modalization” (WORTHAM, 2001, p. 70).

- descritores metapragmáticos – ao analisarmos a escolha dos verbos “discendi” (ou “de dizer”) utilizados pelos narradores ao contar sua história, podemos percebermos sua avaliação moral sobre os personagens envolvidos;
- citação – ao citar a fala de outro personagem, o narrador escolhe como fazer isso (forma indireta ou direta) e, também, decide que verbos “discendi” utilizar. Assim, ele consegue posicionar os personagens e seus eventos de fala da forma que desejar;
- indexicais avaliativos – certas comunidades são associadas, de forma estereotipada, a certos tipos de léxico ou qualquer outro padrão linguístico que possa remeter a elas, o narrador ao escolher esses índices pode posicionar os personagens em certas regiões, gêneros, profissões, etc.;
- modalização epistêmica – “Modalizadores epistêmicos comparam o status epistemológico da narrativa e dos eventos narrados” (WORTHAM, 2001, p. 74)<sup>59</sup>. Os narradores podem atribuir-se o papel de oniscientes ou observadores, conferindo maior ou menor “verdade” aos eventos narrados em suas histórias e, também, conceder acesso epistêmico maior a um ou a outro personagem. O ajuste entre os eventos narrados e a narrativa pode se dar pelo uso de fórmulas (como: era uma vez), tempos verbais ou ainda, outros recursos linguísticos (WORTHAM, 2001).

Encerro este capítulo, que explanou os procedimentos metodológicos adotados nesta Dissertação, assim como os conceitos e as ferramentas mobilizados

---

<sup>59</sup> Tradução Nossa. Texto original: “Epistemic modalizers compare the epistemological status of the storytelling and narrated events” (WORTHAM, 2001, p. 74).

na análise das entrevistas narrativas. Em resumo, as etapas realizadas foram: uma entrevista, que serviu de gatilho para que as narrativas das docentes entrevistadas e o tema investigado emergissem; a transcrição destas, utilizando os símbolos explicados anteriormente. E por fim, a análise, na qual foram utilizadas as cinco pistas indexicais (WORTHAM, 2001), bem como os pressupostos teóricos de Gee (1990; 1999) sobre (D)iscurso e (d)iscurso.

#### 4 Análise

No penúltimo capítulo desta Dissertação, analisarei excertos das entrevistas realizadas com as três educadoras (Dandara, Deméter e Margarida), indicando como mobilizei os conceitos e as teorias estudados até aqui.

Após ler e reler as entrevistas narrativas das professoras, deparei-me com alguns possíveis caminhos a serem adotados no que tange à temática desta pesquisa. Desta forma, resolvi analisar as narrativas considerando dois eixos que se destacaram nos discursos das participantes: o da adequação das docentes do gênero feminino ao ambiente de trabalho e o da diferenciação do processo dessa adequação entre docentes de gêneros diferentes.

No que se refere à adequação ao ambiente de trabalho, as docentes, durante toda a nossa interação, mencionaram questões, exemplos e condutas que indicavam uma ideia de amoldamento a certos (D)iscursos que circulam na sociedade a respeito das vestimentas consideradas adequadas para professoras vestirem dentro de instituições de ensino. Alguns destes excertos das narrativas de Dandara, Deméter e Margarida serão discutidos a seguir.

Iniciarei com algumas colocações realizadas por Margarida em sua entrevista. Ela foi a docente que mais utilizou e defendeu, explicitamente, a ideia de uma adequação da vestimenta docente ao ambiente profissional. Destaco, abaixo, o excerto no qual a docente destaca as vestimentas e algumas características físicas de uma de suas professoras da educação infantil. Cabe lembrar que, na parte inicial de todas as entrevistas, as docentes falavam sobre suas formações e lhes era pedido que descrevessem características dos professores que fizeram parte de sua vida estudantil. Fiz isso com o intuito de verificar como elas constituíam a imagem docente de outros educadores.

##### EXCERTO 1:

**Pesquisadora:** E tu lembra dela fisicamente, algum traço?

**Margarida:** Sim.

**Pesquisadora:** Alguma coisa?

**Margarida:** Sim. Lembro/, lembro.

**Pesquisadora:** A roupa que ela usava? Alguma coisa assim?

**Margarida:** Sim, era uma roupa bastante discreta, né, ela tinha um jeito assim, ã másculo/, né, então ela tinha um cabelo bem curtinho↑, né, usava camiseta de manga curta assim, é me lembro assim, né, calça jeans, ela se vestia assim, pra época, um protótipo de homem.

Ao responder minhas perguntas sobre as lembranças que tinha das roupas e dos traços de sua professora infantil, Margarida destaca que esta se vestia com “roupa bastante discreta” e que ela também apresentava um jeito, predicado como “másculo”. Após descrever as vestimentas da educadora, ela salienta que “pra época, um protótipo de homem”, isto é, naquele momento histórico aquelas roupas e corte de cabelo remetiam a pessoas do gênero masculino. Aqui são mobilizados (D)iscursos existentes na sociedade de que as educadoras infantis, desde a constituição da profissão, são vistas como figuras maternas (femininas, doces, carinhosas) o que provavelmente gerou certo estranhamento de Margarida ao modo como sua professora se apresentava.

Na sequência da entrevista, Margarida fala de suas professoras do ensino médio. Podemos perceber que ao predicar “<sup>o</sup>boas imagens<sup>o</sup>” às suas professoras do ensino médio, ela coloca a sua professora do ensino infantil, mencionada anteriormente, em um lado oposto, ou seja, ela não lhe passava uma boa imagem, talvez por fugir destes padrões esperados pela sociedade para uma educadora infantil.

#### EXCERTO 2:

**Pesquisadora:** Uhum, e depois no ensino médio? No fim...

**Margarida:** No ensino médio aí..., ã depois no final... Esse essa professora era da zona rural. Depois, na:: quando, né, fui para D, não, aí eu tenho <sup>o</sup>boas imagens<sup>o</sup>. Eu

tenho professores bem cuida. uma imagem de professoras bem cuidadas<sup>↑</sup>, bem tratadas<sup>↑</sup>, professoras, né, que gostavam de se arrumar<sup>↑</sup>, maquiadas<sup>↑</sup> com roupas ã:: adequadas, né, pra pra sala de aula. Adequadas no sentido assim/, né, saia, blusa, calça, ã:: normal assim, né? Uma roupa que/ se deve usar numa situação formal, no meu entender<sup>↓</sup>, né?

Ao longo do excerto 2, Margarida indica o que considera importante para que uma docente do gênero feminino transmita o que ela chama de “<sup>o</sup>boas imagens<sup>o</sup>” e esteja adequada a sala de aula.

Como podemos observar, ao fazer referência às docentes que teve no ensino médio, ela as predica como professoras “bem tratadas<sup>↑</sup>”, “maquiadas<sup>↑</sup>”, com roupas “adequadas”. Ao utilizar a expressão “gostavam de se arrumar”, fica subentendida a ideia de que sua professora infantil não gostava. Ela menciona a “saia”, em primeiro lugar, como um item de vestimenta adequado à sala de aula, possivelmente por esta peça de roupa remeter a uma ideia de feminilidade, o que reforçaria o pensamento de que sua professora de educação infantil fugia de uma imagem tida como ideal ou adequada, uma vez que a mesma usava calça e camiseta, como descrito no excerto 1. Neste momento, a entrevistada traz (D)iscursos referentes ao modo como as docentes devem se vestir e se apresentar, Margarida utiliza o item lexical “normal” de forma destacada, indicando que existiria um consenso sobre as roupas que deveriam ser usadas em sala de aula. Contudo, ao final de sua resposta, ela apresenta um abaixamento no tom de voz, modalizando epistemicamente seu enunciado anterior, ao explicar que “[...] no meu entender<sup>↓</sup>, né?”. Possivelmente isso acontece, pois ela lembrou que esta seria a temática da pesquisa e que a pesquisadora poderia apresentar uma opinião diferente sobre sua colocação.

Ainda no excerto 2, Margarida indica que existiriam roupas que deveriam ser utilizadas pelas professoras em situações formais, no caso a entrevistada se referia ao ato de dar aula em uma instituição de ensino, tal fato despertou meu interesse e questioneei-a sobre quais seriam estas.

## EXCERTO 3:

**Pesquisadora:** Aham. O que que seria essa roupa?

**Margarida:** Né, olha↑. Eu penso assim ó, que/ a roupa ela de certa forma, ela é reveladora do sujeito/, né, em determinados contextos. Então eu penso que ã::, se tu estiveres numa situação formal↑, tu tens que usar uma roupa que seja adequada. Ou seja↑, tu não vais usar uma blusa com um decote imenso, né, ã e que possa gerar um constrangimento pra outra pessoa, né, nem um uma roupa transparente, né, ou curta demais↑, né? Como nós tivemos↓, né? Eu presenciei uma situação de uma colega, por exemplo, que:: ela:: foi dar aula, embora a saia fosse longa, era uma saia transparente↓, né? E aí, ela estava usando u::m fio-dental↑, uma calcinha que era um °fio dental° e ela foi pra sala de aula <assim>, e isso acabou gerando uma situação bastante constrangedora pra ela↓, porque os alunos tiraram foto↑, postaram fotos↑, né? [...]

No excerto 3, a entrevistada tenta explicar o que para ela seriam roupas adequadas à situação formal de dar aula, mas Margarida faz isso por meio de questionamentos retóricos como “tu não vais usar uma blusa com um decote imenso, né, ã e que possa gerar um constrangimento pra outra pessoa, né, nem um uma roupa transparente, né, ou curta demais↑, né?”, enfatizando o que para ela seriam vestimentas inadequadas e que poderiam causar momentos embaraçosos para as outras pessoas. Deste modo, ela cita trajes que são o completo oposto da imagem docente defendida por ela durante toda sua entrevista - destaco os itens lexicais “imenso”, “transparente” e a expressão “curta demais” utilizados para reforçar sua opinião.

Na sequência do excerto, Margarida conta uma situação que aconteceu em sua escola. O evento narrado (BAUMAN, 1986) ocorre no passado e a entrevistada se coloca epistemicamente como observadora, o que pode ser comprovado pelo descritor metapragmático “presenciei”, atribuindo maior verossimilhança aos acontecimentos narrados por ela. Na história contada, a personagem principal seria

uma “colega” que teria ido com uma saia transparente lecionar e os alunos teriam tirado fotos, pois através da saia da professora era possível visualizar sua roupa íntima, predicada como “uma calcinha que era um °fio dental°”.

Outrossim, em alguns momentos deste excerto, podemos notar diminuição da entonação e pronúncias realizadas de forma mais baixa (“saia transparente↓”, “°fio dental°”, “pra ela↓”) o que pode indicar um certo desconforto de Margarida em contar esta história ou em torná-la pública, visto que a posição adotada por ela durante a nossa interação foi a de uma pessoa mais conservadora. Ademais, ao desacelerar sua fala e destacar o item lexical “<assim>”, a entrevistada aplicaria um julgamento negativo à vestimenta da personagem do evento narrado, destacando o fato de que aquela roupa não seria adequada para uma sala de aula e que por isso teria gerado tal constrangimento.

Ao observar que Margarida, claramente, tem um posicionamento sobre como as docentes devem se vestir e se comportar, indaguei-a a respeito da origem de tal construção, ou seja, por que ela pensava assim.

#### EXCERTO 4:

**Pesquisadora:** E por que que tu acha que tu tem essa construção desta imagem de um professor ou de uma professora que deve estar vestida de tal forma?

**Margarida:** /Olha, acho que talvez pelos meus valores↑, né? Eu/, por uma questão de postura é porque que eu tenho essa representação↑? É porque eu acho que ela é adequada, eu acredito nela, né? /Não é, nunca parei pra pensar porque que eu penso, eu entendo que deve ser assim/, né, é uma questão de postura porque tem posturas que são mais adequadas a uma situação do que outras↑. [...]

Neste trecho, Margarida credita seus pensamentos sobre como uma professora deve se vestir a uma questão atribuída a sua postura e a seus valores, destacando que ela acredita naquilo por achar ser o adequado. No entanto, na sequência do excerto, ela afirma que “nunca parei pra pensar porque que eu penso,

eu entendo que deve ser assim/[...]”, ao utilizar o item lexical “nunca” e o descritor metapragmático “parei”, a entrevistada destaca que em nenhum momento até o dia da entrevista reservou tempo para refletir o porquê de usar certas roupas a outras, o que nos faz refletir sobre a propagação de diversos (D)iscursos que acabam sendo reproduzidos e que muitas vezes acatamos sem fazermos maiores questionamentos. Por conseguinte, destaco a importância de pesquisas nas áreas das humanidades que levantem interrogações constantes e que façam refletir não somente os participantes, como também futuros leitores destes estudos.

Dando prosseguimento à análise, apresento agora excertos retirados das narrativas de Dandara e Deméter; nesses excertos temos outros exemplos de situações nas quais docentes não estariam com vestimentas “adequadas” ao contexto escolar. Os eventos narrados acabaram por influenciar na formação docente de nossas participantes, como veremos a seguir.

#### EXCERTO 5:

**Pesquisadora:** Tá, tu acha que o que tu veste não vai te influenciar↑?

**Dandara:** Depende↑, se eu for, por exemplo, teve uma vez que eu tava fazendo o estágio e eu fui com uma calça transparente e eu tava com uma calcinha de::/ uma calcinha de bonequinhos assim, uma época que tinha umas calcinhas que eram tipo calcinha cueca que tinham bichinhos, assim. Eu não vi que eu tava com uma calça transparente, isso foi num projeto, e:: todo todo tempo os alunos °ficaram falando da minha calcinha°, todo o tempo e depois daquilo que fo. ... Isso eu tava, eu ainda tava na graduação, era um projeto que eu trabalhava e depois daquilo né↑, ã::, nunca mais assim, eu sempre, tipo, cuidei muito porque aquilo atrapalhou a minha aula. Eu não consegui dar aula naquele dia, eu não podia me >virar<, né? E depois quando eu passei pra uma outra aula, né, eu dei aula todo tempo de frente assim, não passei nada no quadro, né? E eu tive (essa) (palavra inaudível), mas era uma calça que era transparente↑ que mostrav., que aparecia °minha calcinha°.

No excerto 5, ao ser questionada sobre a influência das vestimentas nas práticas docentes, Dandara relata uma situação que aconteceu com ela há algum tempo e que marcou sua trajetória. A temporalidade do evento narrado é marcada por alguns itens lexicais como, por exemplo: “tava”, “fui”, “tinha”, “trabalhava” e, também, por expressões como “teve uma vez”, “uma época que tinha”.

Nesse evento, Dandara conta que foi dar aula com uma calça, predicada por ela como “transparente”, e que através dessa era possível enxergar sua roupa íntima “uma calcinha de bonequinhos”. Os outros personagens referenciados na história, “os alunos”, falaram de sua roupa durante toda a aula, tal fato foi destacado por ela, por meio da repetição do item lexical “todo todo”, bem como pela ênfase dada na expressão “todo o tempo”. Podemos notar, também, que ela pronuncia o trecho “ficaram falando da minha calcinha” de forma baixa, o que pode indicar ainda um certo constrangimento ou desconforto ao lembrar do evento.

Dandara define seu status como estudante naquela época, “eu ainda tava na graduação”, porém, percebemos que tal fato acabou por influenciar na construção de sua identidade docente, visto que, segundo ela “e depois daquilo né↑, ã::, nunca mais assim, eu sempre, tipo, cuidei muito porque aquilo atrapalhou a minha aula”.

Podemos notar, pelo trecho “Eu não vi que eu tava com uma calça transparente”, que Dandara também é influenciada por (D)iscursos de como as docentes devem se vestir. Sendo assim, ela acabou se sentindo inadequada ao contexto em que se encontrava e mostrou-se culpada por não seguir os padrões esperados: isso pode ser exemplificado pela intensidade da expressão “nunca mais”. A docente ainda utiliza a expressão “eu sempre, tipo, cuidei muito” para indicar que essa situação a moldou e que ela não comete mais esse “erro”.

No excerto a seguir, temos uma história contada por Deméter. Anteriormente a este momento, conversávamos sobre sua rotina antes de ir para o trabalho e ela me explicava que não escolhia roupas curtas ou justas para dar aula (ANEXO E). Deste modo, eu questionei o porquê de tal escolha e ela me disse que era para evitar constrangimentos como os que a personagem mencionada nos trechos abaixo

sofreu.

#### EXCERTO 6:

**Pesquisadora:** É? Que caso foi esse?

**Deméter:** Foi o caso que uma professora muito bonita/ né, é pelo menos pro meu gosto né, o corpo dela né, be::m bem bonito assim, e ela:: é, acho que não teve aula com (essa professora)...(hh) [riso alto]. Não, eu tô brincando né, tô brincando (hh), (só) sendo bastante irônica com a situação. Mas ela (tá) foi escrever/ e naquele momento, então, os alunos tiraram foto/ né, da °bunda° dela e coloc. e publicaram na internet, no... e ali eles falaram, né: >“Que faziam isso, que faziam aquilo, que virava ela desse jeito, virava daquele, não sei o quê e tá tá tá e tá tá tá”< e aquilo ficou bem constrangedor↑ assim, ficou (bem)... Então, claro↑ aquilo pra mim já foi um recado, né?/ Já foi um recado. [...]

[...]

**Pesquisadora:** E tu já escutou alguma coisa de aluno sobre roupa de professora ou/ sobre alguma situação↑?

**Deméter:** Sim, dessa situação aí, que aconteceu com >essa professora da foto que colocaram<, na época muitos alunos, é, disseram que ela não podia ir vestida daquele jeito pra escola. Quando foi se falar↑ da situação, quando se confr. abordou esse tema na na escola, muitos alunos disseram: “Mas ela é uma professora, ela não pode vir vestida assim↑”./ Aí eu ainda indaguei na época, “Mas com. como assim? Ela não pode vir vestida como?” Ela... não, porque ela tava com uma calça jeans justa e uma blusa::, mas assim a blusa dela não era curta↑, não era mini blusa↑, mas só que era uma blusa que era certa na cintura assim, do tamanho da cintura e no momento que ela se abaixou ficou um tanto das costas de fora e apareceu a tatuagem.

Nesse excerto, reuni duas respostas de Deméter para que a história contada aparecesse de forma mais completa. No evento narrado, a personagem principal é uma colega de Deméter, predicada por ela como “muito bonita”. Além desse elogio,

ela ainda fala que o corpo da personagem era “be::m bem bonito”, utilizando o alongamento do som da vogal “e” e a repetição do item lexical “bem” para intensificar o que foi dito.

Deméter, ao iniciar sua história, menciona o fato de a personagem em questão não ter tido aula com uma professora específica (“essa professora”), esta referência é a de uma docente que Deméter contou ter tido na época em que fazia Magistério, a mesma simulou várias situações que poderiam acontecer se as alunas usassem roupas ditas “inadequadas” quando fossem dar aulas. Porém, Deméter deixa claro que estava “sendo bastante irônica com a situação”. Ou seja, a entrevistada parece então, neste trecho, se contrapor a certos (D)iscursos de como as professoras devem se vestir e se comportar no ambiente de trabalho.

Na situação descrita por Deméter, a personagem principal da história, ao se deslocar ao quadro negro para escrever, tem fotos suas tiradas por alunos e, posteriormente, postadas na internet. Os acontecimentos, segundo a entrevistada, foram constrangedores e podemos perceber seu desconforto ao narrar, pelo tom mais baixo adotado ao pronunciar a palavra “obunda<sup>o</sup>”. Ao acelerar sua fala no trecho “>‘Que faziam isso, que faziam aquilo, que virava ela desse jeito, virava daquele, não sei o quê e tá tá tá e tá tá tá’<”, Deméter também indica que está incomodada, provavelmente porque o discurso direto proferido pelos alunos indicaria conteúdo sexual e desta forma o (D)iscurso que posiciona professores como seres assexuados não estaria sendo seguido.

Todos esses eventos parecem ter influenciado de certa forma a rotina docente de Deméter, visto que ela menciona: “[...]claro↑ aquilo pra mim já foi um recado, né?/ Já foi um recado[...]”, isto é, ela passou a cuidar mais as roupas que utilizava na escola após o acontecimento. Fato esse que aparentemente vai de encontro a sua opinião inicial de que a personagem principal do evento narrado poderia usar o que quisesse e que não precisaria ter tido aulas de como se vestir com sua professora de didática.

Na sequência do excerto 6, questiono a entrevistada quanto ao pensamento dos alunos no que diz respeito às roupas das professoras. Para auxiliar em sua resposta, a docente retoma o evento narrado anteriormente, dando mais detalhes. Deméter escolhe citar de forma direta, tanto a sua fala quanto a dos alunos, concedendo maior credibilidade a sua argumentação. Logo, no trecho “[...] muitos alunos disseram: ‘Mas ela é uma professora, ela não pode vir vestida assim↑’”, a entrevistada utiliza o item lexical “muitos” para mostrar que uma boa parte dos discentes pensa da mesma forma e, também, ao enfatizar a palavra “professora” e ao elevar o tom em “assim↑”, ela acaba mobilizando na fala destes, (D)iscursos relativos à forma como nós, docentes, temos que nos vestir. Ou seja, no fato narrado por ela, a professora não estava vestida “adequadamente” aos olhos dos alunos.

Dando continuidade à história, a docente cita de forma direta sua fala: “/Aí eu ainda indaguei na época, ‘Mas com. como assim? Ela não pode vir vestida como?’”. Ao utilizar o descritor metapragmático “indaguei”, ela demonstra certa curiosidade sobre as temáticas debatidas nesta Dissertação. Com isso, ao questionar seus alunos sobre as vestimentas que eles achavam inapropriadas, Deméter mostra-se consciente de que existe um padrão de vestimenta imposto as docentes do gênero feminino.

Tanto que, na sequência, a docente diz: “Ela... não[.]”, destacando que a personagem principal não teria “descumprido as regras” em sua opinião, o que pode ser comprovado pela forma como ela retratou as roupas utilizadas pela colega no dia evento. Porém, durante este trecho de descrição, a docente intensificou o tom de voz ao predicar algumas peças de roupa da colega (justa, curta↑, certa), provavelmente apontando o que os alunos teriam achado “inapropriado” na vestimenta da personagem.

Concluindo a análise deste excerto, no qual temos um evento narrado por Deméter, pude perceber que a docente oscilou em seus posicionamentos, ou seja, mesmo “defendendo” a personagem principal de sua história e estando ciente da questão da adequação trazida por (D)iscursos recorrentes na sociedade, ela diz que

todo o acontecido serviu como um recado para ela e que ela continuará evitando roupas “inadequadas”.

Outro aspecto questionado nas entrevistas era o de como as docentes se preparavam para ir trabalhar e como isso as afetava em sala de aula, isto é, como aconteciam suas rotinas no que diz respeito às escolhas de suas vestimentas. No excerto a seguir temos a resposta de Dandara.

#### EXCERTO 7:

**Pesquisadora:** E é uma coisa que a gente acaba não percebendo, mas quando tu tá dando aula↑, tu tá te cuidando como tu disse agora, puxa alguma coisa?

**Dandara:** Sim, sim, sim. Muito, muito, eu eu procuro cuidar muito e principalmente porque antes eu usava muito, né? Eu, né, usava muito decote, muita roupa com decote. Então, e eu tenho tatuagens também, tenho grandes tatuagens, e aí geralmente para cá↓ eu nun., como eu uso muito, eu (palavra inaudível) no verão, eu não tenho quase nenhuma roupa com..., mas como eu fiz as tatuagens↑, eu comecei a cuidar as roupas, porque tipo assim, eu tenho um cuidado das roupas que eu vou trabalhar e até na na escola do fundamental, dependendo do espaço↑. Se eu já peguei uma familiaridade né, com aquela.../, uma familiaridade com aquela/ aquela comunidade, se eles já conhecem, porque eu eu acredito que ã nessa sociedade que a gente vive que tem uma falsa moral muito forte, que tem questões que chegam primeiro,/ a cor chega primeiro, /a a a o vestimenta chega primeiro, a tatuagem ela tem uma representação social e chega primeiro, né, né?

Dandara inicia sua resposta enfatizando os itens lexicais “sim” e “muito”, por meio da repetição destes. Assim, ela reforça que atualmente possui uma grande preocupação com o que veste para lecionar. Todavia, esse não era o comportamento adotado por ela, o que foi destacado pelo uso do item lexical “antes”, a educadora explica que antigamente usava “muita roupa” com decote e que seu hábito mudou. Além de não usar roupas com decote, a docente explica que cuida para que suas

tatuagens também não apareçam.

Dando sequência à sua resposta, temos: “eu tenho um cuidado das roupas que eu vou trabalhar e até na na escola do fundamental, dependendo do espaço↑.” Neste trecho existe uma clara diferenciação entre os dois ambientes de trabalho da docente: o superior privado e o básico público, pois ao utilizar o item lexical “até”, Dandara indica ter mais cuidado ao se vestir para trabalhar na instituição privada, o que nos leva a pensar que ela se sente um pouco mais livre ao escolher suas roupas para lecionar na escola pública. Cabe destacar que Dandara atribui seus cuidados a uma “falsa moral muito forte” da sociedade, que regularia sua aparência de forma geral. Sendo assim, a entrevistada mostra-se consciente da existência de (D)iscursos que estão envolvidos em toda a sua preparação diária, porém acaba seguindo-os para não tornar-se “inadequada”.

Ao longo da análise destes sete excertos, tentei trazer questões e exemplos presentes nos (d)iscursos das entrevistadas, os quais me ajudassem a mostrar como ocorre este processo de adequação das docentes a seus ambientes de trabalho, processos estes regulados por (D)iscursos existentes na sociedade de como devemos nos vestir.

Ainda assim, durante as interações e em momentos posteriores, nos quais investigava suas narrativas, outro questionamento se tornou latente para mim: será que docentes do gênero masculino também seguem os mesmos “cuidados” para não se tornarem “inadequados”. Com isso, resolvi verificar se existiam diferenças neste processo de adequação.

Cabe sublinhar que não foram entrevistados docentes do gênero masculino, visto que este não era o foco da minha pesquisa. Mas julguei interessante, por meio das narrativas performadas pelas docentes entrevistadas, verificar como elas enxergavam docentes de outros gêneros. Desta forma, tentei traçar um paralelo entre os processos de adequação de docentes de gêneros diferentes. Passo agora a análise de alguns excertos.

Durante as interações, questionei as entrevistadas quanto às vestimentas dos docentes do gênero masculino que elas haviam tido durante sua vida escolar. Abaixo temos um excerto retirado da entrevista com Dandara.

EXCERTO 8:

**Pesquisadora:** E tu notava alguma diferença entre os professores↑ e as professoras↑?

**Dandara:** Sim, os professores sempre como uma vestimenta mais alto esporte,/ sabe? Tinha um agora, tu falando (trecho incompreensível) vou voltar, tu viu que eu não tô conseguindo fazer a coisa cronológica, né?

**Pesquisadora:** Não, não tem problema.

**Dandara:** Mas lá na década de 90, que foi o professor que eu adorava, a o de matemática, né? Que era o C da:/:, ã de matemática, baixinho, né, o C, ele ele usava terno↑ e ele usava calça social às vezes, né? [...] Desse... ele é o único que não me lembro assim, acho que parece que a Matemática, eles eram professores que eu gostava mais.

**Pesquisadora:** Uhum, te chamavam mais atenção.

**Dandara:** Chamava atenção, agora tem essa dimensão da da de não ser tanto alto esporte, mas a história↑, a sociologia↑, né, eram professores que eram mais largados assim, (hh) sabe?

No excerto 8, Dandara descreveu de forma sucinta a diferença que percebia nas vestimentas dos professores e das professoras quando estava na escola. Em sua resposta, ela indicou que seus docentes “sempre” utilizavam vestimentas predicadas como “mais alto esporte”. Com isso, ao utilizar o item lexical “mais”, fica implícita a ideia de que suas docentes, em oposição aos seus professores, se vestiriam de uma maneira mais formal ou menos alto esporte.

Reforçando sua opinião de que os docentes, em sua maioria, utilizariam roupas “mais alto esporte”, ela faz referência a um professor de matemática que

“usava terno↑” e às vezes “calça social”. Ou seja, ele lhe chamava a atenção por ser diferente dos outros. No final do trecho, ela menciona professores de disciplinas como a história, a sociologia e por meio do item lexical “mas”, os coloca em contraste ao professor de matemática, isto é, eles não se vestiam formalmente como ele. Cabe sublinhar que Dandara predica os professores das áreas de Ciências Humanas como mais “largados”, o que aponta para um (D)iscurso recorrente de que docentes desta área se vestem de forma mais despreocupada.

Ao analisar esse excerto em que Dandara indica que os professores, de modo geral, se vestem de forma mais alto esporte, isto é, sem se preocupar tanto com a questão da formalidade, lembrei-me das colocações feitas por Margarida nos excertos iniciais desta análise, nas quais ecoavam (D)iscursos recorrentes na sociedade. Em sua fala, Margarida destacou que as docentes deveriam vestir-se de maneira adequada, cuidadosa e formal, evitando, assim, situações embaraçosas. E com isso, questionei-me novamente a respeito do porquê de esses processos acontecerem de forma aparentemente diferente entre os professores e as professoras. Evidentemente não possui uma resposta definitiva, nem é este o meu objetivo, porém, por meio das narrativas apresentadas, podemos refletir sobre estes processos.

Posto isto, no próximo excerto, retirado da entrevista com Deméter, analisaremos sua resposta ao ser questionada sobre a possibilidade de os docentes do gênero masculino vestirem o que quiserem para ir trabalhar.

Todavia, antes de iniciar a análise do excerto 9, retornarei ao momento anterior a esta pergunta, no qual Deméter explicava-me sobre uma aula de didática que tinha tido, na época em que estudava no curso de Magistério. Nesta, a professora conversara sobre as roupas adequadas à sala de aula e simulara o que aconteceria se as alunas usassem vestimentas consideradas inapropriadas. Ao final do trecho, Deméter me disse que nunca havia parado para pensar nisso e concluiu que “realmente professor não é com qualquer roupa que ele pode trabalhar, né?/ProfessorA não é qualquer roupa que pode trabalhar” (ANEXO E). A partir de

sua conclusão, na qual ela destacou que as professoras não podiam trabalhar com qualquer roupa, fiz a pergunta que desencadeou o excerto a seguir.

EXCERTO 9:

**Pesquisadora:** Professor, pode↑?

**Deméter:** O professo::r↑, o homem, geralmente ele não usa::, / ã, blusa curta e nem saia curta [tom irônico], né?

**Pesquisadora:** Humm.

**Deméter:** E eu acho que...(dizer) acho não, tenho certeza que tem muito a ver com a:: forma como/ nós, é::, sexualizamos o corpo./ Porque embora, embora seja muito atraente o corpo do homem, né, pelo menos pra mim, a:: a gente/ tá habituado a ver um corpo, um peito nu na rua/ e não expressar, mesmo que sinta, mas não expressar.

No excerto 9, pergunto a Deméter se os professores poderiam utilizar qualquer vestimenta para trabalhar e a entrevistada me responde de forma irônica, dizendo que homens não usam “blusa curta e nem saia curta”, itens de vestimenta que, segundo sua professora de Didática, poderiam acarretar em problemas na sala de aula. Talvez seja possível inferir, de acordo com Deméter que, em geral, os docentes poderiam vestir o que desejassem, sem que fossem constrangidos.

Ademais, na sequência do trecho, Deméter explica o porquê de achar que os homens não têm tantos problemas com suas vestimentas. A entrevistada indica que, “nós”, mulheres, tratamos a sexualidade dos corpos de maneira diferente. Ou seja, mesmo que achássemos o corpo de um professor atraente, não expressaríamos nosso desejo e, por conseguinte, os docentes do gênero masculino poderiam acabar não sofrendo com episódios de constrangimentos e dessa forma não precisariam se preocupar com suas roupas da mesma forma que as docentes.

Assim sendo, de acordo com as percepções das entrevistadas, os dois últimos excertos indicariam a existência de possíveis diferenças nos processos de adequação ao ambiente de trabalho por professores e professoras. Como pudemos

observar através da análise das narrativas, os docentes parecem não sofrer com as mesmas imposições em relação às suas vestimentas.

Finalizo aqui a análise dos excertos das narrativas das docentes e passo ao próximo capítulo no qual serão apresentadas as conclusões a que cheguei ao realizar esta pesquisa.

## 5 Considerações Finais

Nos mesmos rios entramos e não entramos, somos e não somos  
(HERÁCLITO, Alegorias, 24)<sup>60</sup>.

Início com um pensamento de Heráclito, que foi meu fio condutor por toda esta Dissertação, trazendo a ideia de que nada é imutável, pelo contrário, a cada momento novas perspectivas surgem. Sendo assim, durante a escrita deste trabalho, eu (re)pensei, (re)li e (re)escrevi ideias e conceitos que julgava importantes para a realização de uma pesquisa relevante e produtiva tanto para mim quanto para outras docentes e membros da academia em geral.

Ao analisar as narrativas orais de docentes do gênero feminino, objetivei investigar como se dava a influência de discursos referentes aos seus corpos e às suas vestimentas na (re)construção de suas identidades docentes e, também, mapear alguns destes, bem como verificar se emergiam distinções quanto à conduta a ser adotada por docentes de gêneros diferentes.

Desta forma, durante o processo de análise pude perceber que as docentes reagem de formas diferentes a (D)iscursos muitas vezes naturalizados sobre como devem se comportar ou se vestir durante suas práticas docentes. Dandara, por exemplo, ao ser questionada por mim sobre se sentir “podada” no que diz respeito as suas vestimentas, me respondeu: “Ai:: sim↑[...]”. Além disso, durante sua performance narrativa, a docente demonstrou total consciência sobre a questão de certos discursos governarem os corpos das professoras, porém, como vemos no trecho “ Mas eu tenho muito cuidado↑, eu tenho cuidado. Eu tenho peito muito grande↑, então...(hh). Olha se eu tô com um pouquinho assim, já tapo.”, a educadora acaba seguindo as chamadas regras de adequação ao ambiente de trabalho.

Deméter, como vimos nos excertos analisados, oscilou em seus posicionamentos: por vezes mostrou-se ciente e questionadora das regras de vestimentas e comportamentos que nos são impostas diariamente, mas, também,

---

<sup>60</sup> Retirado de: (SOUZA, 1996).

deixou claro que cuidava bastante o que vestia na escola.

Já Margarida manteve a mesma opinião durante toda a sua narrativa e acabou ecoando vários (D)iscursos sobre como devemos nos comportar e nos vestir em sala de aula. A docente defendeu a chamada adequação ao ambiente formal de trabalho, mesmo podendo parecer, de acordo com suas palavras, “um pouco conservadora”.

Quanto ao processo de adequação ao ambiente de trabalho, esse pode não acontecer da mesma forma entre docentes de gêneros diferentes, visto que de acordo com as narrativas das entrevistadas, os professores possivelmente não sofrem com as mesmas exigências, ou seja, alguns (D)iscursos que os subjetivam são distintos. O que poderia nos levar a pensar que a política das coerções de Foucault (2012), que exige “um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (p. 133), não seria aplicada igualmente para professores e professoras. Porém, cabe aqui destacar que em função das limitações do trabalho, tempo disponível, número de entrevistadas, não é possível afirmar categoricamente que há uma diferenciação na maneira como professoras e professores são percebidos no ambiente escolar em relação às suas vestimentas. Portanto, fazem-se necessários mais estudos sobre este ponto, dado que nesta pesquisa não foi possível contemplá-lo em sua totalidade.

Outrossim, destaco que meu objetivo não era o de emitir valores a favor ou contra algum tipo de vestimenta ou conduta, mas mostrar como acontecem os processos de regulação dos corpos das educadoras. Processos esses que são capazes de influenciar na (re)construção de suas identidades docentes, já que, como vimos ao longo desta Dissertação, nossas identidades não são fixas e imutáveis e passam por processos complexos e contínuos.

Encaminho-me para o final deste trabalho, observando que não foi possível abarcar todos os pontos que tangenciam a temática proposta. Contudo, espero que muitas pesquisas, ainda, sejam desenvolvidas e que questionamentos como os levantados aqui ganhem mais força no meio acadêmico.

## **Bibliografia Consultada**

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino.** Cad. Pesq., São Paulo, n.96, p.71-78, fev.1996.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Indícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890/1930).** Educ. rev., Curitiba, n. 35, p. 139-152, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602009000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 Jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000300011>.

ANDRADE, Paula Deporte. A invenção das pedagogias culturais. In: CAMOZZATO, Viviane; CARVALHO, Rodrigo S.; ANDRADE, Paula D. (orgs.). **Pedagogias Culturais. A arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade.** Curitiba: Appris, 2016, p. 19-32.

APPLE, M. **Ensino e trabalho Feminino? Uma análise comparativa da história e ideologia/** Tradução: Tina Amado. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.64, p.14-23, fev.1988.

APPLE, M. Magistério e trabalho feminino. In: APPLE, M. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero na educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, p.53-80, 1995.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer.** / Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. / Porto Alegre: Artes Médicas: 1990. 136p.

BAMBERG, M. Construindo a masculinidade na adolescência: posicionamentos e o processo de construção de identidade aos 15 anos. In: MOITA LOPES, L.P.; BASTOS, L.C. (orgs.). **Identidades. Recortes multi e interdisciplinares.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002, p.149-185.

BASTOS, Líliliana C.; SANTOS, William S. Orgs. **A entrevista na pesquisa Qualitativa.** Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

BASTOS, Líliliana C.; SANTOS, William S. Entrevista, narrativa e pesquisa. In: BASTOS, Líliliana C.; SANTOS, William S. Orgs. **A entrevista na pesquisa Qualitativa.** Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013, p.9-18.

BASTOS, Líliliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. **Análise de narrativas e práticas de entendimento da vida social.** D.E.L.T.A., 31-especial, p. 97-126, 2015.

BAUMAN, R. **Story, performance and event: contextual studies of oral narrative.** Cambridge: CUP, 1986.

BAUMAN, Richard; BRIGGS, Charles. **Poética e Performance como perspectivas críticas sobre a linguagem e a vida social.** Ilha Revista de Antropologia, Florianópolis, v. 8, n. 1,2, p. 185-229, jan. 2006. ISSN 2175-8034. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/18230/17095>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BITTAR, M., FERREIRA JR.A. **A Gênese das Instituições Escolares no Brasil Os jesuítas e as casas de bê-á-bá no século XVI.** In: Acervo: revista do Arquivo Nacional. — v. 18, n. 1-2 (jan./dez. 2005). — Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

BRADALISE, Camila. **Afinal, o que é a ideologia de gênero da qual o presidente fala?** Publicado em 04/01/19 na coluna digital *Diversa*, do site UOL. Disponível em:< <https://universa.uol.com.br/noticias/redacao/2019/01/04/o-que-e-ideologia-de-genero.htm?cmpid=copiaecola>> Acesso em : 16 Jan. 2019

BUTLER, J.P. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade/** Judith Butler; tradução, Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CABRAL, Clarice R. S. de. **A desconstrução do machismo pela linguagem: ordens de indexicalidade e outscalings motivados pelo movimento feminista no Facebook.** 2018. 86f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

COSTA, Maria Vorraber (org.). **O magistério na política cultural.** Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa M.H. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas para o magistério. In: COSTA, Maria Vorraber (org.). **O magistério na política cultural.** Canoas: Ed. ULBRA, 2006. p.19-68

COSTA, M.V. Feminização do magistério. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDRom. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/5.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019

COSTA, Marisa Vorraber. **Sobre as contribuições das análises culturais para a**

**formação dos professores do início do século XXI.** Educar em (Re)vista. v. 37, p.129-152, 2010. <http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a09n37.pdf>

DERRIDA, J. **Margens da Filosofia.** Campinas: Papirus, 1991.

FABRICIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-65.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** 40ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FREITAS, Letícia F. R.; MOITA LOPES, L. P. **Sobre feminismo, sobre racismo, sobre xenofobia, sobre tudo - Desequilíbrios narrativos em performances heterossexuais de um aluno migrante branco.** Calidoscópico- Vol. 15, n. 2, p. 305-316, mai/ago 2017

FREITAS, Letícia F. R.; MOITA LOPES, L. P. **Vivenciando a outridade: escalas, indexicalidade e performances narrativas de universitários migrantes.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada - Vol. 19, n. 1, p. 147-172, 2019.

GEE, James Paul. **Social Linguistics and Literacies - Ideology in Discourses, Critical Perspectives on Literacy and Education.** London, New York: Routledge, 1990.

GEE, J. P. **An introduction to discourse analysis: theory and method.** London, New York: Routledge, 1999. (Esta edição foi publicada em Taylor & Francis e-Library, 2001.)

GUBRIUM, J.F.; HOLSTEIN, J.A. From the individual interview to the interview society. In: J.F. GUBRIUM; J.A. HOLSTEIN (editores), **Handbook of Interview Research.** California, London, New Delhi: Sage, 2001, p. 2-32.  
<http://dx.doi.org/10.4135/9781412973588.n3>

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo.** Educação e Realidade. v. 22, n.02, jul/dez 1997, p.15-46.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.**/ Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro- 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HYDEN, L-C. Towards an embodied theory of narrative and storytelling. In: HYVÄRINEN, M; HATAVARA, M; HYDEN, L-C. (orgs.). **The travelling concepts of narrative.** Amsterdam: John Benjamins, 2013, p. 227-244.

KIM, J-H. **Understanding Narrative Inquiry**. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Boston: Sage, 2016.

LOURO, G.L. **Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.14, n.2, p.31-39, jul./dez.1989.

LOURO, G.L. **Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G.L. **O corpo Educado- Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G.L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (org.) **História das mulheres no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 441-481.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpos que Escapam**. Texto apresentado na mesa redonda “A pedagogização e a politização de corpos de mulheres, jovens e criança”, na IV Anped Sul, realizada em Florianópolis, em 2002. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys4/textos/guacira1.htm>. Acesso em: 13 jan. 2019

LUTZ, C. R. **As narrativas que circulam sobre o curso de Letras: memórias recontadas por quem deixou seu lar para estudar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: 2015.

MATOS, Marlise. **Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global?** Rev. Sociol. Polít., Curitiba, v. 18, n. 36, p. 67-92, jun. 2010.

MELO, Glenda C.V.; MOITA LOPES, L. P. **As performances discursivo-identitárias de mulheres negras em uma comunidade para negros no Orkut**. D.E.L.T.A., 29:2, 2013, p. 237-265.

MOITA LOPES, L. P. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza Lopes (orgs.). **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001, p.55-71.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero, e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica. Interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p.13-27.

MOITA LOPES, L. P. **A performance narrativa do jogador Ronaldo como fenômeno sexual em um jornal carioca: modalidade, posicionamento e iconicidade**. Revista da ANPOLL. 27, 2009, p.129-157.

MOITA LOPES, L. P. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI, in: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Português no Século XXI. Cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013a, p.18-33.

MOITA LOPES, L. P. Como e porque teorizar o Português: Recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Português no Século XXI. Cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013b, p. 101-119.

NOVOA, A. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.4, 1991, p.109-139.

PENNYCOOK, Alastair. Performativity and Language Studies. In: **Critical Inquiry in Language Studies**. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2004, p.1-19. DOI: 10.1207/s15427595cils0101\_1

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença [uma introdução]**./ Michael Peters; tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINTO, C. R. J. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

PINTO, Joana Plaza. Atos de autoria: assinaturas, rasuras, rupturas. In: **Investigações** (UFPE. Impresso), v. 22, 2009, p. 103-110.

RAMPTON, Ben. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma Linguística Aplicada**

**Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006, p. 109-128.

REJES MARQUES, Thaís. **O portuñol no ir e vir dos sujeitos fronterizos de Aceguá BR/UY: línguas e identidades sob o viés de uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas: 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

RODRIGUES, Carla. **Performance, gênero, linguagem e alteridade: J. Butler leitora de J. Derrida.** Sex, Salud Soc. (Rio J.), Rio de Janeiro, n. 10, p. 140-164, Abril, 2012. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198464872012000400007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198464872012000400007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 Jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-64872012000400007>.

SANDRINI, Míriam Saraiva. **Aluno, Professor e Pibidiano: identidades docentes construídas a partir de posicionamentos interacionais em performances narrativas.** 2016. 100f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas: 2016.

SANTOS, W.S. Níveis de interpretação na entrevista de pesquisa interpretativa com narrativas. In: BASTOS, Liliana C.; SANTOS, William S. (orgs). **A entrevista na pesquisa Qualitativa.** Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013, p.21-35.

SCOTT, J. Gênero: **Uma categoria útil de análise histórica.** Revista Educação & Realidade, v.20, n.2, jul/dez, 1995, p.71-99.

SILVERSTEIN, M. Pragmatic Indexing. In: MEY, J.L. **Concise Encyclopedia of Pragmatics.** London, Elsevier, 2009, p.756-759.

SILVERSTEIN, M. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. **Language & Communication**, 23(1): 2003, p.193-229. doi:10.1016/S0271-5309(03)00013-2

SMITH, D. **Writing the Social: Critique, Theory, and Investigations.** Toronto: University of Toronto Press, 1999.

SOUZA, José Cavalcante de. (editor e supervisor). **Os Pensadores Pré-Socráticos.** São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

THORNBORROW, J.; COATES, J. (orgs.). **The sociolinguistics of Narrative.** Amsterdam: John Benjamins, 2005.

THREADGOLD, T. **Feminist Poetics: Poiesis, Performance, Histories**. London: Routledge, 1997.

THREADGOLD, T. Performing theories of narrative. Theorizing narrative performance. In: THORNBORROW, J.; COATES, J. (orgs.). **The sociolinguistics of Narrative**. Amsterdam: John Benjamins, 2005, p. 261-278.

VÁZQUEZ, Georgiane Garabely Heil. Gênero não é ideologia: explicando os Estudos de Gênero. (Artigo) In: **Café História- história feita com cliques**. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/explicando-estudos-de-genero/>. Publicado em: 27 nov. 2017. Acesso em: 12. Jan.2019

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação. n. 23, mai/ago, 2003a, p. 5-15.

VEIGA-NETO, Alfredo. Situando Foucault. In:\_\_\_\_\_. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

VELASQUES, M. T. **Why is the book on the table? Um estudo sobre a constituição identitária de professoras de língua inglesa em formação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: 2013.

WEEDON, C. **Feminist Practice and Poststructuralist Theory**. Oxford: Basil Blackwell, 1987.

WORTHAM, S. **Narratives in Action**. New York: Teacher's College Press, 2001.

## **Anexos**

## Anexo A

Exemplo de modelo de contrato de trabalho de professoras no ano de 1923.

A professora, senhorita....., por meio deste contrato de trabalho fica obrigada a:

1. Ministras aulas na Escola.....durante o tempo de vigência do contrato de trabalho.
  2. Comportar-se com decoro e vestir-se com modéstia e asseio.
  3. Não sair de casa no período entre 18 horas da tarde e 6 horas da manhã.
  4. Não passear em sorveterias do centro da cidade.
  5. Não sair de carro ou automóvel em companhia de homens, a não ser seus pais e irmãos.
  6. Não usar saias e vestidos a menos de um palmo do tornozelo.
  7. Não fumar, não beber uísque, vinho e cerveja.
  8. Não usar maquiagem e tingir o cabelo.
  9. Não usar palavras impróprias que ofendam sua pessoa e sua profissão.
  10. Limpar a sala de aula antes dos alunos chegarem.
  11. Cuidar da limpeza, da higiene e da moralidade da sua sala de aula.
- O não cumprimento das obrigações acima implicará na sua demissão imediata e justa.

DOCUMENTO. *Contrato de trabalho para professoras*. San Salvador, 1923 (mimeo).

### REFERÊNCIA:

ALMEIDA, Jane Soares de. **Indícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo** (1890/1930). *Educ. rev.*, Curitiba , n. 35, p. 139-152, 2009 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602009000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 Jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000300011>. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000300011>.

**Anexo B****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO**

Universidade Federal de Pelotas

Nome do Pesquisador: Ana Paula Rego da Rocha

Nome da Pesquisadora Orientadora: Dra. Letícia Fonseca Richthofen de Freitas

Pesquisa de mestrado

1) **Envolvimento com a pesquisa:** Ao participar desta pesquisa o (a) Sr. (Sra.) permite que o pesquisador grave toda a entrevista. A coleta de dados se dará de forma oral. Portanto, o (a) Sr. (Sra.) tem a liberdade de desistir a qualquer momento ou interromper a entrevista que será marcada previamente em horário e local desejado. A participação nessa pesquisa é completamente voluntária e, não trará complicações legais.

2) **Confidencialidade:** Toda e qualquer informação coletada nessa pesquisa será de uso restrito ao pesquisador responsável e a pesquisadora orientadora. Nomes próprios serão preservados e manter-se-ão em anonimato.

Dessa forma, Eu \_\_\_\_\_ declaro que estou de acordo em fornecer informações a Ana Paula Rego da Rocha, para o desenvolvimento desta pesquisa. Declaro que tenho conhecimento de que minha participação, totalmente voluntária, consiste em ceder entrevistas que, serão gravadas em áudio. Estou ciente que todas as informações cedidas serão utilizadas de maneira sigilosa, sem referência à minha identificação pessoal, local de trabalho, endereço ou qualquer referência que ponha em risco minha integridade.

---

Assinatura

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

---

Assinatura da Pesquisadora Orientadora

Ana Paula Rego da Rocha

Contato: anaperocha@gmail.com

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2019

## Anexo C

**ANEXO**  
**CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO**

Símbolos	Rosania
. . .	pausa não medida
(.)	micropausa
(1.8)	pausa medida em segundos
.	entoação descendente, sinalizando finalização
?	entoação ascendente
,	entoação contínua, sinalizando que mais fala virá
-	corte abrupto da fala
:: ou :::	duração mais longa do alongamento da vogal
↑	subida de entonação
↓	descida de entonação
Sublinhado	acento ou ênfase de volume
MAIÚSCULA	fala alta ou ênfase acentuada
>palavra<	fala acelerada
<palavra>	fala desacelerada
-----	silabação
°palavra°	trecho falado mais baixo
( )	palavra/fala não compreendida - transcrição impossível
(palavra)	transcrição duvidosa
(( ))	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
"fala relatada"	fala relatada
hh	aspirações audíveis ou riso
.hh	inspiração durante a fala
/... /	indicação de transcrição parcial ou de eliminação
[ ]	fala sobreposta

Convenções simplificadas e adaptadas da proposta de Gail Jefferson (1983), tradicionalmente adotada nos estudos da fala em interação (ver Loder, 2008; Gago, 2004; Osterman, 2012).

## Anexo D

### Entrevista 1- Transcrição integral

Entrevistada: Dandara

Duração: 39m 55 s

**Dandara:** Tá rolando, né?

**Pesquisadora:** Tá rolando. Então assim como eu não vou interferir muito, eu só queria que tu começasse então contando tua vida↑, tua formação↑, a rotina↑, tá? Pode começar por aí.

**Dandara:** Tá, tá, uhum, tá. Bom, então eu sou Dandara, eu tenho 37 anos, atualmente eu sou professora aqui da Universidade X de Sociologia°. ã:: eu faço doutorado↑ aqui em Políticas Sociais, né, em Pesquisa e Política Social e Direitos Humanos, né? ã sou militante do movimento social negro↑, né? Sou da periferia da cid., morei durante muito tempo na periferia, então eu sou de classe popular, né? Sou filha de uma mulher que foi empregada doméstica e o meu pai foi trab. foi operário↑ durante... primeiro os dois foram agricultores, né? Eles vieram dessa constituição rururbana da cidade de Y, né, e todos vieram num sonho pra poder estudar↑/. Então a educação tanto pro pai quanto pra mãe é... foram o sonho deles só que eles não conseguiram materializar isso↑ e eles depositaram muito nisso em mim e na minha irmã. E:: então sempre em relação a... tive uma trajetória de estudos sempre proj. gostando muito de estudar, né? Quando eu entro no no ensino/ [hesitação] no ensino fundamental, ã muito ã influenciada pelos filhos da casa que a minha mãe trabalhava, que eles bem na época↑ que eu entro no fundamental um deles entra na faculdade, então aí eu:: tenho um conhecimento, né, desse desse mundo acadêmico e eu quero isso pra mim então (hh) sempre trilhei essa/ >essa parte<, então mais ou menos assim, né, então a educação pra mim ela sempre foi fundamental, né, pra construir a °minha trajetória° e >o movimento social também<.

**Pesquisadora:** E no ensino fundamental, como é que tu lembra da professora, do professor?

**Dandara:** A:: sim, eu era mu::ito estudiosa, gostava muito, ã::, eu assim não me

importava↑ muito assim com os meus colegas (hh), né? Porque eu gostava muito de estudar e eu sou >muito competitiva< e eu gostava de tirar dez, né? Gostava então, quando eu fiz terapia (hh), lá há uns cinco anos atrás, o terapeuta falou que sem querer eu construí um escudo, né? Que eu tinha construído um escudo em relação a minha nota, então, as minhas notas, a ser considerada a mais inteligente, então isso sempre foi... e sem saber↑, né? Eu fui, isso foi um escudo que eu fui utilizando, fui barganhando, né? Sempre tive uma característica de ser muito comunicativa↑, né? ã, até a quarta série,/ até a quinta série, né? Eu sempre sentei muito na frente e quando eu fui estudar com os meus primos (hh), aí eu me lembro que (trecho incompreensível) um pouco no fundão e um pouco na frente. Então eu mediava muito, e aí, como eu fiquei muito amiga/ dos colegas que... dos bagunceiro↓, eu ajudava a fazer os temas↑, aquela coisa toda, assim de ensinar. Gostava muito de ensinar, né? E eu consegui driblar muitas coisas dentro dessa trajetória assim, né? Não senti tanto, claro que às vezes tinha aquela coisa com o cabelo↑, eu não era tão gordinha assim, né? Então não não, então com peso não foi tanto, o peso foi vim um pouco mais na adolescência, mas assim mais é com o cabelo sempre foi muito/ complicado assim, essa esse marcador assim, enquanto, né? Enquan. ... então, mas eu consegui driblar muito bem isso e aí eu saio da vila, né, na sexta série aí vou para uma escola do centro que é o Qº, né? E aí, eu continuo utilizando essa...

**Pesquisadora:** Esse escudo.

**Dandara:** Esse escudo, né, que é a questão da nota↑, tipos os professores mais matemática↑, português (hh) sempre foi o meu... Eu até tava conversando com uma colega agora que é interessante pensar que eu tenho vários colegas de classe popular, né? Doutorandos, né, que com alguns erros estruturais, assim, né? E essa dimensão de pensar enquanto est. a gente pode falar depois.

**Pesquisadora:** Tá. E eu queria saber assim quando tava no Fundamental e no médio,/ como é que tu visualizava uma professora assim? Ela tinha um/ estereótipo↑? Um biotipo↑?

**Dandara:** A:: é, aí, sim, /eu fui saber que eu ia querer ser professora assim, eu

sempre dava aula particular↑, tipo foi, né, eu dei aula particular quando eu, como eu me sai muito bem no teste do E↑, eu tirei o quarto lugar naquela época, eu gabaritei a prova de matemática↑ e acertei, errei duas em português, então isso me deu um know-how bem interessante (hh) assim, e aí eu dava muitas au., eu dava dei muitas aulas preparatórias assim,/ ã então pra mim nunca tinha sido assim, o principal assim, né? Mas eu comecei a pensar muito na docência né, mais quando/ eu tinha ã... quando eu fui pro ensino superior↑, mas pra mim um professor bacana era aquele professor que te escutava↑, né? Aquele professor que ã::, explicava bem, né? Eu sempre tive muita facilidade então, né? ã achava interessante a questão da disciplina, nunca... até dedei↑ eles uma vez (hh) (trecho incompreensível) um amigo meu falou: “Dandarinha, tu nos dedou uma vez” (hh), eu disse: “Tá, mas eu tava aqui pra aprender (hh), brincar a gente brinca em outro lugar, aqui é pra aprender↓”, então eu tinha uma professora que ela... essa questão da humilhação assim, então (eu tinha muita certeza) do que eu não queria ser, tinha uma professora de Português que ela grita::va↑ assim com os alunos, ela expunha os erros dos alunos, né? E eu tinh. tenho um problema com o português ainda hoje, né? Algumas..., sabe? Umhas questões estruturais assim, que claro↑ eu eu sempre tive sorte de como eu tenho um conhecimento, um vocabulário be::m/ ã interessante, então sempre eu consigo trocar↑, né? Mas às vezes eu fico na dúvida, sabe? Isso é com ç↑? Isso é com... , sabe? Isso é com c? Tá, mas eu já vi essa palavra. Aí, eu tenho umas técnicas que a gente vai conversando, a gente ã vou escrever, né? Eu não vou perguntar pra pessoa ao invés de perguntar se é com isso ou com isso, vou perguntar como é que se escreve, às vezes eu pergunto: “Bah gente deu um branco”, eu pergunto (pros alu.) “Bah esqueci como é que se escreve tal coisa”, então eu fui construindo isso, mas pra mim é meio complicado assim, eu ainda tenho um é um calcanhar de Aquiles ainda assim.

**Pesquisadora:** Aham, e quando tu te lembra da professora de português↑ [entrevistada deu um suspiro] e dos outros, tu te lembra fisicamente↑, roupa↑? Tu lembra de tudo?

**Dandara:** Lembro. Ai, eu lembro era um cabelo (hh), aí essa mulher, a isso foi lá na... não, tinha uma, negra, que eu me lembro que eu tinha medo dela e depois aprendi a gostar/, ã que era a professora J↑, do L, que todo mundo disse que ela era furiosa, né? E aquela questão da saia, né, da camisa, as duas tinham essa mesma vestimenta, sapatinho, parecia roupa de primeira comunhão, assim sabe (hh)? É uma saia soci. semi social assim, né, um °sapatinho baixinho° e sempre as duas, agora que tu me perguntou↑ que eu estou associando↑, as duas com as camisas de botões, né? Cores não muito...

**Pesquisadora:** Chamativas?

**Dandara:** Chamativas, mais cinza↑, bege↑, muito cinza e bege, né? Também lembro muito disso.

**Pesquisadora:** E tu lembra, se era tudo fechado↑?

**Dandara:** Fechado.

**Pesquisadora:** Se a saia era curta? Se era longa?

**Dandara:** Não, após o joelho↓ muito fechado, né? A professora J, ela tinha um cabelo crespo como... ,né? E a professora °M°, que essa era do do:: Q, ela tinha um cabelo vermelho, a M usava maquiagem , a J não.

**Pesquisadora:** Isso já era no ensino médio, né?

**Dandara:** Tudo é no >fundamental<.

**Pesquisadora:** Ah, tu fez no N também o fundamental?

**Dandara:** Não, no Q. Eu fiz o fundamental até o sexto ano no L que depois (enfim fiz) uma olimpíada de matemática, tomei pau na olimpíada bã↓, mas que eu chorava...

**Pesquisadora:** Tu lembra que ano era isso?

**Dandara:** Vamos ver, foi em noventa... . Deixa eu ver, eu entrei em 88, 88, 89, 90, 91, 92, 93↑, 94↑ na décad. no início da década de 90 assim, e a J↑ foi no início da década de 80, eu lembro que ela foi minha professora...

**Pesquisadora:** Alfabetizadora?

**Dandara:** É, não, ela foi a segunda, no segundo ano. Alfabetizadora foi a P, eu não

me lembro muito dela assim↓, é ã hum, ai que horror↑ assim, eu eu não focava↑ muito assim, o que eu queria era aprender, tinha uma sede muito...

**Pesquisadora:** Sim, então para ti não fazia diferença o que elas vestiam?

**Dandara:** Não.

**Pesquisadora:** E os am. e os colegas? Tu notou, lembra de algum fato que aconteceu?

**Dandara:** Mais da professora J que era a questão do cabelo assim, das professoras, da professora J lembro porque tinha a questão do meu cabelo também, que eu tava/ que eu tava deixando o cabelo... , eu usava o cabelo curto, quer dizer a minha mãe (hh), né, que eu não deixava pentear/, né? E eu comecei o meu cab., eu comecei aos 12 anos que eu decidi deixar o cabelo crescer, então dos sete aos doze (era) um cabelo sempre batidinho assim, a lá anos 80, tipo os Jacksons Five (hh) sabe? Era assim.

**Pesquisadora:** E tu tinha algum professor nessa época?

**Dandara:** De educação física.

**Pesquisadora:** E como é que tu lembra dele?

**Dandara:** ã:: é até hoje, ele muito de abrigo↑, né? Ele, nós na realidade, nós não tínhamos educação física no no..., isso no L, porque eu↑ sempre fui muito malandra, né? [Barulho alto em outra sala atrapalhou o áudio] E não gostava de jogar vôlei, então sempre era (a mesma coisa) os meninos futebol e as meninas vôlei, e quem não gostava, podia caminhar no pátio (hh) e eu ficava caminhando e conversando. Então ele era muito distante assim, da gente assim, né? Eu ficava naquele grupinho que não gostava de fazer nada, né? É, mas no E, quando eu fui pra V↑, sim, eu tive Educação física de verdade, aí, nessa a professora de educação física, nós tínhamos uma professora gordinha, nossa↑, e ela era muito rígida, ela sabia muito, mas o corpo dela era colocado em prova todo o tempo /tanto porque ela nos dava ginástica olímpica↑, né? E ela era muito alta assim, ela era grande (hh), era... e aí o pessoal não gostava dela assim: "Que essa gorda que não sabe nem fazer o que a gente tinha que fazer" (hh). Mas eu me lembro muito que era muito colocada aí... e o

professor A↑, eu também agora estou lembrando também, ele era gordinho, era barrigudo e era colocado e::m xeque isso, né? Como o professor de educação física pode ser gordo↓, né?

**Pesquisadora:** Tá e tu lembra de desses debates ou dessa... do jeito que os alunos viam esses professores? Se isso atrapalhava a aula ou atrapalhava↑ o que eles iam fazer↑?

**Dandara:** Eu acho que na legitimidade, atrapalhava.

**Pesquisadora:** Hum, tá.

**Dandara:** Porque não era levado a sério. O A↑ não era muito porque era essa coisa mais, ele era amigão, né? Então alguns momentos era meio de deboche, mas essa que eu não me lembro o nome (hh), ai que horror, as de educação física eram colocados em xeque essa dimensão porque como na na escola V, na minha época/ (hh), como na escola V na minha época, a gent. nós éramos muito avaliado, né? Avaliação de que tu tinha que fazer um bom passe↑, tipo quando era handebol tu tinha que fazer um bom passe↑ então, e tipo, e outra, ao mesmo tempo assim que eu aprendi a gostar↑ de esporte, aprendi (palavra inaudível) tipo por exemplo, ela nos deu ginástica olímpica, ã:: e nos deu atletismo↑, no atletismo, a gente tinha levantamento de disco↑, de peso, isso isso é uma coisa bacana que aí eu consegui enxergar que algumas coisas eu fazia legal, mas era posta a veracidade dela, né? A autoridade dela, né, era colocada em função do corpo, isso eu lembro. (Assim), mas ela não tinha essa questão amigável assim, é se tu tipo debochava↑ ou ria↑: “Vai correr tantas...” (hh).

**Pesquisadora:** E os outros professores do E?

**Dandara:** ã, no ensino médio tinha..., deixa eu ver, tinha uma professora de matemática, a B, que era muito rígida, °muito rígida°,/ né? Ela tinha esse mesmo estilo assim, da:: da M assim, né? Que era sempre/ (a) questão da vestimenta [Barulho alto em outra sala atrapalhou o áudio] (tipo) quase neutra assim, sabe? Ela usava (muita) calça social né, sapatinho↑, nunca nunca nunca↑ me lembro de ver a B de camiseta↑/ né, de ver. E essa... e ela era... muita rigidez assim, né? Isso foi no

primeiro ano né, e ela (palavra inaudível) as pessoas tinham muito medo era um silê::ncio na aula dela, tipo se tava..., eu me lembro uma vez que ela me botou pra fora↑ porque eu tava fazendo..., porque eu era muito rápida na matemática, né? Eu tava, eu fiz uma atividade e eu tinha faltado uma aula e tava copiando a matéria/ de outro menino e ela assim: “O qu. , assim, a minha aula é só matemática”, eu falei assim: “Professora, mas eu já fiz, aí o resultado é tal”, “Não, fora” (hh). Assim, eu: “Tá, mas eu fiz”, (ela) assim: “Ninguém consegue fazer duas coisas ao mesmo”, “Tá, mas eu consigo fazer, eu já fiz, e estou fazendo”. Aí eu bati boca com ela (hh) e foi, mas depois nunca, nunca teve problemas assim.

**Pesquisadora:** E tu notava alguma diferença entre os professores↑ e as professoras↑?

**Dandara:** Sim, os professores sempre como uma vestimenta mais alto esporte,/ sabe? Tinha um agora, tu falando (trecho incompreensível) vou voltar, tu viu que eu não tô conseguindo fazer a coisa cronológica, né?

**Pesquisadora:** Não, não tem problema.

**Dandara:** Mas lá na década de 90, que foi o professor que eu adorava, a o de matemática, né? Que era o C da:./, ã de matemática, baixinho, né, o C, ele ele usava terno↑ e ele usava calça social às vezes, né? E ele era fantástico também, né? Um cabeção de matemática e aí tinha essa coisa do medo, né? E ele me falou uma vez assim, foi quando eu sai da da/ da escola/ da vila, do L e fui pro Q, eles falaram, assim, que eu tava muito atrasada porque eles pediram os meus cadernos, a gente tem que levar, e ele↑ sugeriu que eu retornasse pro 6º ano. E aí eu: “Não, não vou↑, que que eu tenho que fazer?”. Aí ele assim, me deu o conteúdo e: “Tu tem que saber fazer isso, isso e isso, te dou o mês para ti estudar”, aí eu contratei professor particular (palavra inaudível) fiz a prova e passei, né? Mas (aí e isso) eu tinha um pouco de medo, mas depois eu comecei... , ã como eu estudava muito né, e fazia muito rápido as questões assim, eu acabei ficando bastante amiga dele, mas ele tinha essa dimensão muito assim de..., né? Desse... ele é o único que não me lembro assim, acho que parece que a Matemática, eles eram professores que eu

gostava mais.

**Pesquisadora:** Uhum, te chamavam mais atenção.

**Dandara:** Chamava atenção, agora tem essa dimensão da da de não ser tanto alto esporte, mas a história↑, a sociologia↑, né, eram professores que eram mais largados assim, (hh) sabe?

**Pesquisadora:** E tu, bom, tu já disse que eles eram mais rígidos, esses que seriam mais formais, vamos dizer assim, então tu nota que/ aquela... como é que eu vou dizer? Aquela imagem...

**Dandara:** Está (cons.) constituída, posso colocar que sim, posso colocar que sim, até isso que não sei se depois (tu) (entrar) na tua questão que quando eu venho pra cá eu procuro me vestir de uma forma...

**Pesquisadora:** E aí que nós vamos chegar, então.

**Dandara:** Tá, uhum.

**Pesquisadora:** Então/ baseado nes. em toda a sua história assim, que eu acho que querendo ou não acaba nos influenciando de alguma forma, eu queria saber como é a tua rotina? Como foi a tua rotina quando tu começaste↑ a lecionar?

**Dandara:** Tá, tá, ã, eu:: comecei a lecionar (porque) minha primeira inserção foi no ensino superior, né, e eu consi. consegui ver duas diferenças, ã, na universidade pública e na privada↑, né? Na pública, eu me lembro que eu fui comprar roupa, primeira coisa fui comprar umas roupa nova (hh) né, mas aí eu comprei uma <calça jeans nova>, comprei um All Star↑, né (hh) ,porque era na W, né (hh)? E aí, então era porque eu tinha as minhas amigas né, que eram... que também davam aula no D, na faculdade de D, que era considerado uma faculdade né, mas não tão elitista, então foi mais tranquilo. Mas quando eu vim pra cá foi um pouco diferente assim, né? Eu digo, até no início↑, eu chamava de uniforme as minhas roupas (hh) que eu vinha para cá ↓, hoje eu tô um pouco mais tranquila, ainda procuro me vestir um pouquinho diferente do meu cotidiano, tipo não tanta liberdade↓, né? Mas no início eu comprei saltinho↑, né, um saltinho↑, esse blazerzinho↑ aqui, assim, foi um também (hh) que é o de morrer é (palavra inaudível) uniforme↑, né? Então que é

porque tinha essa dimensão que aqui tem, aqui tem uma rigidez maior em relação à vestimenta do que numa universidade federal↑, isso eu percebo muito.

**Pesquisadora:** Tu percebe, mas tu sabe me dizer porque que tu acha que isso acontece?

**Dandara:** ã::, eu acredito que devido a essa questão de classe↑ mesmo, né? Aqui a universidade ela embora↑, né, grande parte da de classe média, alta estão na universidade, mas aqui tem toda essa dimensão, principalmente de alguns cursos como/ no direito direito, né? Tem professores que dão... tem profess. ... eu tenho professores colegas meus que eu nunca vi sem terno, por exemplo, na faculdade de direito, né?

**Pesquisadora:** E tu nota alguma diferença entre os homens↑, os professores↑...?

**Dandara:** Sim, sim, né, por exemplo, eu nunca vi nenhum professor aqui de abrigo, /por exemplo.

**Pesquisadora:** E e ...

**Dandara:** Nem calça aquela, por exemplo, eu nunca vi nenhuma °professora, uma colega minha, com uma calça essas de stretch, essas de fazer educação física°, tênis quase ninguém, pouquíssimas pessoas usam tênis.

**Pesquisadora:** Tá, aí tu disse que aqui é diferente, mas/ alguém te chegou e disse tu tem que usar isso?

**Dandara:** Não.

**Pesquisadora:** E como que tu...

**Dandara:** A observação, de observar, a minha irmã estudou aqui, né? Então eu tinha essa percepção muito da minha irmã e a minha irmã fez direito e a minha irmã se arrumava muito pra vir, a minha irmã se maquiava↑, >é que a minha irmã é bem diferente de mim também<, mas a minha irmã vinha de salto, a minha irmã vinha de scarpin, né? ã ã então e ela muito me deu essas dicas assim, né, porque ela também estudou num curso de direito. Claro, eu vim mais pro serviço social↑, pra comunicação↑ que são cursos que são mais abe::rtos↑ assim, né? Mas (muito) lembro quando eu morava em casa ainda, quando eu comecei a dar aula aqui em

2012, a minha irmã dizia: "Tu vai com essa roupa?" (hh), eu já tiv.... eu já cheguei a trocar de roupa (hh).

**Pesquisadora:** E assim, por que que tu acha que essa imagem, aqui a gente está numa universidade X, né?

**Dandara:** Isso, é.

**Pesquisadora:** Mas por que tu acha que aqui, além da classe, como que se chega a essa...

**Dandara:** Sim, eu acho que aí de repente pode ser um pouco desse teu ã... Eu acho que a a /a roupa pode te..., aqui dentro desse ambiente ou sei lá em outros, né? Eu posso trazer um pouco da memória do meu pai, né, porque ela vai te dar essa dimensão de ou de seriedade na fala↑, ela te auxilia na autoridade, né?

**Pesquisadora:** Então ela influencia na prática?

**Dandara:** Influencia, é, sim sim, porque até quando colegas vie. ... alunos me dizendo que tinham ouvido falar de alguma... Tipo (tinha) quando uma colega (vinha) com uma uma saia, um professor↓, né ? Mas pensando: "Nem parece que é professor" assim, sabe? Eu já escutei isso, de uma...: "Tá muito curto↑ pra professor", eu uma nunca↑ vim (hh) com uma sai. ...

**Pesquisadora:** Então a gente continua tendo esses discursos↑?

**Dandara:** Sim, sim, nem na W assim, não.

**Pesquisadora:** E tu lembra assim, se na aula dessa professora que tinha a saia mais curta, os alunos reagiam de outra forma...?

**Dandara:** Isso não, isso eu tava no corredor, foi uma colega que passou com uma °saia curta° e umas outras meninas falaram né: °"Tá muito curta pra professora"° assim, foi uma observação, assim: "Sabe gente, mas cada um veste o que quer↑, né" (hh), se tá incod. eu falei: "Se está incomodando, não olha", assim. Mas eu tenho muito cuidado↑, eu tenho cuidado. Eu tenho peito muito grande↑, então... (hh). Olha se eu tô com um pouquinho assim, já tapo.

**Pesquisadora:** Decote não?

**Dandara:** Decote, isso aqui e principalmente↑ na na... com os alunos do ensino

fundamental que eu (tenho) mui::to cuidado.

**Pesquisadora:** É isso que eu ia te perguntar, os alunos mais novos ↑, tu cuida?

**Dandara:** Mu::ito, cuido cuido mui::to muito assim de... porque ã::// eu não sei se é, pode ser que às vezes a gente (tenha) um falso moralismo, sei lá, mas eu acho que/ ali o meu instrume. , o meu corpo não não tem que ser o meu instrumento ali, né↑?

**Pesquisadora:** Tá, tu acha que o que tu veste não vai te influenciar↑?

**Dandara:** Depende↑, se eu for, por exemplo, teve uma vez que eu tava fazendo o estágio e eu fui com uma calça transparente e eu tava com uma calcinha de::/ uma calcinha de bonequinhos assim, uma época que tinha umas calcinhas que eram tipo calcinha cueca que tinham bichinhos, assim. Eu não vi que eu tava com uma calça transparente, isso foi num projeto, e:: todo todo tempo os alunos °ficaram falando da minha calcinha°, todo o tempo e depois daquilo que fo. ... Isso eu tava, eu ainda tava na graduação, era um projeto que eu trabalhava e depois daquilo né↑, ã::, nunca mais assim, eu sempre, tipo, cuidei muito porque aquilo atrapalhou a minha aula. Eu não consegui dar aula naquele dia, eu não podia me >virar<, né? E depois quando eu passei pra uma outra aula, né, eu dei aula todo tempo de frente assim, não passei nada no quadro, né? E eu tive (essa) (palavra inaudível), mas era uma calça que era transparente↑ que mostrav., que aparecia °minha calcinha°. [Barulho externo alto]

**Pesquisadora:** Aham. E quando//, eu nem sei se eu poderia perguntar, mas e quando tu vai dar aula↑, teu corpo↑, como que...?

**Dandara:** As mãos eu mexo muito, né? Eu já, às vezes, eu já tive (hh) assim de sem querer de... ã::, tá com a bragueta aberta e uma alu. sempre sempre as meninas. Eu sinto muita cumplicidade assim, né↑? Às vezes assim, as gurias fazem assim: “Professora” [gestos de fechar a bragueta] e aí dá uma viradinha, né, eu sinto esse cuidado assim, né?

**Pesquisadora:** E é uma coisa [Barulho externo alto] que a gente acaba não percebendo, mas quando tu tá dando aula↑, tu tá te cuidando como tu disse agora, puxa alguma coisa?

**Dandara:** Sim, sim, sim. Muito, muito, eu eu procuro cuidar muito e principalmente porque antes eu usava muito, né? Eu, né, usava muito decote, muita roupa com decote. Então, e eu tenho tatuagens também, tenho grandes tatuagens, e aí geralmente para cá↓ eu nun., como eu suo muito, eu (palavra inaudível) [Barulho externo alto] no verão, eu não tenho quase nenhuma roupa com..., mas como eu fiz as tatuagens↑, eu comecei a cuidar as roupas, porque tipo assim, eu tenho um cuidado das roupas que eu vou trabalhar e até na na escola do fundamental, dependendo do espaço↑. Se eu já peguei uma familiaridade né, com aquela.../, uma familiaridade com aquela/ aquela comunidade, se eles já conhecem, porque eu eu acredito que ã nessa sociedade que a gente vive que tem uma falsa moral muito forte, que tem questões que chegam primeiro,/ a cor chega primeiro, /a a a o vestimenta chega primeiro, a tatuagem ela tem uma representação social e chega primeiro, né, né?

**Pesquisadora:** E ser mulher, tu acha que chega primeiro?

**Dandara:** ã::, depende de quê espaço tu está, né? E aqui depend. , acho que depende muito do curso, depende muito né, aqui eu acho/ é que aqui essa (quest.) tem uma dimensão assim muito... , como eu vou te explica?/ É:: ninguém te fala nada, ninguém↓ te fala nada, né? Algumas questões, tu tem que <perceber, observar>, né? Tu tem que... é um espaço.../ (assim) porque é é seria/ mal educado↑, né? Seria, como é que era a palavra? Hu::m, deselegante, se tu falar qualquer coisa, aqui não se faz, tipo...

**Pesquisadora:** Então a gente tem um código, mas ninguém fala dele?

**Dandara:** Ninguém fala e é essencial↑ tu saber deste código.

**Pesquisadora:** O que que aconteceria↑ se tu viesse de saia curta↓, de decote↓?

**Dandara:** ã::, eu acho que teria essa dimensão do falar, porque nós somos ava. também avaliados °anonimamente°, né? Semestralmente, pelos alunos↓.

**Pesquisadora:** Então tu acha que os alunos têm uma certa ideia de como o professor tem que vestir?

**Dandara:** Acredito que sim.

**Pesquisadora:** E isso...

**Dandara:** Mas é muito/ã::, é sim como tem..., quase ninguém destoa disso↑, é muito difícil. Por exemplo, ã, quando eu fiz as minhas tatuagens nos braço (trecho incompreensível) tatuagem sempre foi..., como eu tinha visto que tinha duas professoras né, brancas ↓ ã de outras... né, uma da arquitetura e outra da odonto. Não↑, uma da arquitetura e outra da moda com tatuagem no braço todo, eu: “Bah, não vai ser só eu”, aí fiz, o sonho que é de muito tempo foi fazer, porque são recentes as minhas tatuagens, mas mesmo assim, eu cuido, eu cuido delas, porque elas são tatuagens↓. Pes. muit. muitas pessoas já elogiaram↑, porque elas têm uma questão (tipo) ligada a minha, a minha minha ideologia, né? Contra o racismo né, que uma é uma africana com a África e outra é uma fada negra né, então tem dessa dimensão assim, né? Mas eu me lembro que uma colega disse assim, a eu comentei quando a minha mãe viu e a minha mãe disse: “Agora deu né”, a minha mãe falou pra mim: “Agora deu”, a minha mãe (hh). Meu pai não ia/ aprovar nenhum momento essas tatuagens enormes que eu tenho↓ e essa minha colega que ela é mais velha, ela disse assim: “É é né, Dandara, agora deu, né?” Então (hh) ã, então assim, são essas questões sutis↓, assim né? (hh)

**Pesquisadora:** E tu não se sente/ entre aspas podada↑?

**Dandara:** Ai:: sim↑, eu acho que:: assim, eu eu fico...

**Pesquisadora:** Ou silenciada?

**Dandara:** É assim oh, ã, até não me.... Essa questão da tatuagem, mais não sei o quê, é um tipo assim, eu... É um jogo que tu sabe mais ou menos as regras, quando tu tá, como tu tá entrando dentro desse jogo, né? Tipo de liberdade, de tudo assim, eu sinto mais na escola pública.

**Pesquisadora:** Sim.

**Dandara:** Né, desde a instituição pública federal assim, né? Porque aqui tem todo um espaço que que mesmo sendo a questão comunitária↓ né, tem essa questão do:: ã, do espaço mesmo que que/ preserva [hesitação] né, esse código, são as pessoas que também sustentam↑/, né?

**Pesquisadora:** Sim, e quando tu trabalhava na W,/ as pessoas te diziam pra cuidar o que tu vestia↑?

**Dandara:** Não.

**Pesquisadora:** Pra cuidar as tatuagens↑?

**Dandara:** Não, nada. Eu ia de All Star.

**Pesquisadora:** Ou alguém fez algum comentário, na W, sobre alguma coisa?

**Dandara:** Nunca, nunca.

**Pesquisadora:** E na escola pública, tirando o evento da transparência↑?

**Dandara:** Nunca também.

**Pesquisadora:** Nunca tu notou nada, te sentiu incomodada↑?

**Dandara:** Não, não nem co. entre os colegas assim/ né, tem aquela brincadeira↑ que o pessoal fala assim: “A professor...”, até tem uns memes né, “Professor na coordenação de educação, professor (hh) na sala de aula”. Mas eu acho que que assim oh, na escola pública, eu acho que é um cuidado mais né, com essa coisa assim de de roupas muito justas↑, mais a questão de sexualidade↑.

**Pesquisadora:** Porque tu... /Por que assim?

**Dandara:** É, eu acho que a dimensão mais da sexualidade, assim...

**Pesquisadora:** Da erotização, tu diz?

**Dandara:** É, eu percebo que é difícil ter uma colega, né, que que eu sinto assim também, mas nunca ninguém falou assim, né? Na realidade falou sim, uma vez na K, quando eu trabalhava, que tinha uma professora que a dir., até a diretora pediu, como eram os meninos °encarcerados°, né? Ou em situação de medida socioeducativa, ela usava uma calça de ginástica/ que marcava muito a bunda dela, né? E eram adolescentes, né? Então, sem namoradas↑, então e (aquilo) eles nos falavam muito e verbalizavam: “Ela é gostosa”, isso lá naquele espaço, a diretora nas conversas de cafezinho/ né, uma manhã a diretora chamou ela pra conversar e pediu, mesmo com jaleco, nós usávamos jaleco lá, né? Então tipo o teu corpo ficava todo..., mesmo com o jaleco, o jaleco dela (hh) era bem curto né, e a professora pediu pra ela aumentar o comprimento do jaleco, né? Foi a única de interferência

assim, né, mas era naquele espaço específico, né?

**Pesquisadora:** Mas também nada foi falado?

**Dandara:** Foi, para ela.

**Pesquisadora:** Não, do jaleco, só para aumentar o jaleco, mas da roupa em si, não?

**Dandara:** Sim. Não.

**Pesquisadora:** Da roupa?

**Dandara:** A diretora disse que falou com ela sim, que ela pediu porq. porque veio os comentários, aí ela escutou os meninos falando né, que atiçou essa dimensão da sexualidade, >porque eles estavam no espaço em que eles estavam encarcerados<, né↑?

**Pesquisadora:** E na escola pública, tu já senti isso?

**Dandara:** Não, não. Eu já senti↑ com alunas e professoras mais novos e com alunos do T, mas só no sentido de dizer “aquela gostosinha” (assim vai), eu já interferia: “Olha o respeito, tem que respeitar, não sei o quê”, eu mesma já interfeiri assim, né, mas nunca... mais (em função) de ser mais novinha, de ser um biotipo mais padrão assim, né?

**Pesquisadora:** E tu acredita que, por exemplo, a mais novinha e a mais velha tem posturas diferentes?

**Dandara:** Não, acho que postura não.

**Pesquisadora:** Ou de preocupação com a vestimenta e o corpo?

**Dandara:** Humm, essa é uma boa pergunta. Eu acredito que sim, porque eu acho que (depende) as experiências poderão te..., por exemplo↑, eu comecei a cuidar depois daquela experiência que eu tive, né? E aí, eu lembro dessa experiência também, tipo, quando eu dei aula no F, eu também ainda era estudante e eu lembro de de alguns meninos ficarem olhando pros meus peitos, sabe? E é isso e é essa que uma parte que eu sei que que chega antes (hh), eu sempre resolvi cuidar muito assim, depois.

**Pesquisadora:** Mas por que tu te sentia melhor ou por que tu achava que tu não poderia...?

**Dandara:** Eu achava que eu não poderia influenciar, influenciar aí↑.

**Pesquisadora:** E por que que tu achava isso?

**Dandara:** Ah, eu acho (que) é dessa construção do professor assexuado↑ (hh), eu acho.

**Pesquisadora:** Professor assexuado?

**Dandara:** É (hh) é, eu tava até conversando com alguns colegas assim, tipo, eu nunca↓/ ã:: em todo esse tempo de docência, é aquela coisa assim posso estar (palavra incompreensível) moral (assim mas não sei) o que vai acontecer, mas eu nunca consegui olhar↑ nenhum aluno enquanto uma atração assim/, né? Eu não sei se é um pouco desse papel de de professor mei. ã, essa construção meio..., sei lá/, ou questão da mãe, depois da tia, da cuidadora, pode ser ou se tá dentro desse..., mas eu mesmo com adultos↑ assim, eu sempre..., esse distanciamento assim.

**Pesquisadora:** Mas o que eu quero te perguntar assim, essa construção que tu sente que todo mundo segue, que todo mundo faz, /ela não é explícita?

**Dandara:** Não, alguns momentos elas são faladas, mas eu acho que são questões muito íntimas assim, né, não no espaço formal, não numa reunião↑, né? (palavra inaudível) Uma conversinha de corredor, né.

**Pesquisadora:** E tu te sentiria desconfortável se tu soubesse que alguém tava olhando, ia te atrapalhar na hora de dar aula?

**Dandara:** /Ah, eu acho que sim, eu acho que sim, porque não é esse o objetivo, eu não vim pra cá pra flertar, né? Não vim pra cá, pra/ talvez é...

**Pesquisadora:** Não, não. O que eu digo assim, eles te olhando, ia te incomodar↑?

**Dandara:** A::, pois é, é que...

**Pesquisadora:** Ia te atrapalhar, vamos supor, que hoje tu tivesse com um decote↑?

**Dandara:** Sim.

**Pesquisadora:** E aí tu↑...

**Dandara:** É, eu ia tentar fechar, eu ia fazer alguma coisa, mas ia tentar focar.

**Pesquisadora:** Mesmo que eles não tivessem te olhando, tu ia cuidar?

**Dandara:** Sim, eu ia cuidar né↑/. É uma, é uma...,// é uma certa...,/ é um vigiar↑

sobre o corpo que pode estar/ relacionado, né, a uma sociedade que não fala sobre isso, né? E tu pod., e tu não quer interferir, tu não quer interferir em nada nessa relação de conhecimento, mas tá tudo aí↑, né? Tá tudo...

**Pesquisadora:** Mas tu te sentia mais confortável, dando aula na W ou na escola pública, >tipo de vestimenta, não te preocupava tanto<?

**Dandara:** É que eu um pouco eu me acostumei, eu mudei, eu percebo, eu percebo assim que nesses seis anos...

**Pesquisadora:** Quando tu sai de casa então, tu pensa o que tu vai fazer↑, o que tu vai vestir?

**Dandara:** Ah não, não penso (hh).

**Pesquisadora:** Não?

**Dandara:** Não, quando eu saio de casa, não.

**Pesquisadora:** E se tu viu que tu tá chamando atenção, aí te atrapalha?

**Dandara:** Aqui nesse espaço de trabalho, sim.

**Pesquisadora:** Nesse espaço? Em geral, não?

**Dandara:** Não, em outro espaço, não. Até gosto, quem não gosta de ser olhada, né? Tu sabe que tem, né?

**Pesquisadora:** Sim, e tu, só pra gente encerrar então a história do teu pai que que tu ia falar↑?

**Dandara:** Ah, é que o pai, ele:: co. ele era um homem negro, né↑, que veio, /que veio do interior de de U e pra ele era muito importante a questão da da roupa, né↑? Ele só usava, tipo, muito difícil usava calça jeans, ele só usava calça social e ele só usava camisa, camisetas não muito assim, no final↑ assim, quando ele, né, se aposentou ele se permitia, utilizava...

**Pesquisadora:** E por que tu acha?

**Dandara:** Ele sempre... Ele não, ele tinha, ele falava porque tu lembra da época da (palavra incompreensível), eu andava com calça rasgada, ele odiava, tipo eu cortava minhas calças, teve uma vez que ele mandou (hh) fazer bainha numa calça minha e da minha irmã, porque a gente cortava as... e ele dizia que a questão da: "Tu já é

negro e se tu andar mal arrumado↑”. Então o meu pai sempre foi a pessoa que trouxe a consciência de negritude, muito forte, né? Então, “Tu já é negro, se tu não tiver um trabalho↑”, “Tu já é negro...”, então o pai sempre colocava muito isso, a questão do cabelo, né? O pai odiava, o pai queria que a gente alisasse o cabelo, o pai não... e é essa dimensão.

**Pesquisadora:** E ele, tu sabe de algum episódio, se ele já ouviu alguém falar isso pra ele↑ ou se ele também, veladamente, construiu essa imagem [batidas na mesa] que ele tinha?

**Dandara:** Não, não sei. Isso eu acredito que foi dentro do próprio processo dele, né, de construção porque porque ele ele, por exemplo, ele não ia no clube G↑, ele disse que uma... acho que ele teve isso, ele se sentia mal no clube G porque ° o G era os negros que tinham um poder aquisitivo maior° e ele do interior, operário se sentia melhor no H, mas mesmo assim, sempre, ã barba feita, cabelo feito (então é isso) que um negro não tinha↑, o negro não é que ele não tinha o direito↓ ele dizia: “Não podia se dá o luxo↑ de ser mal arrumado”, “O negro não podia se dá o luxo de não ter uma reputação”↓.

**Pesquisadora:** E tu acha que tu foi influenciada por isso? [batidas na mesa]

**Dandara:** Claro.

**Pesquisadora:** Na tua construção de...?

**Dandara:** Claro, mu::ito muito porque eu vim de uma família de um branqueamento muito forte↑, né? E minha mãe se casa com u. ,ela foge desse projeto e se casa com ele. Então o casamento deles, dos dois, de duas pessoas, né, que passaram por processos de branqueamento. Minha mãe é de todos os dez irmãos dela, ela é a única que se casa com um negro e o pai também.

**Pesquisadora:** É, mas ela é negra?

**Dandara:** Ela é negra, então então, tipo eles saem fora, né? Porque é uma família que passou por um processo, até hoje ninguém gosta quando toco nessas feridas, fui excluída do Face, Whats (hh) da família, né? Porque são feridas, assim né↑, e q., mas são feridas que foram porque nós, eu e a minha irmã, nós somos excluídas

durante muito tempo por isso, né? Tanto que nós éramos “as neguinhas do I”, nunca chamavam da O eram do I né, mas ele tinha essa questão da minha irmã. A minha irmã usava roupa muito curta, ele chegou a rasgar uma vez um short dela (hh) que assim, ó ele dizia: “Tu vai se nega↑ e vão te chama de nega↑ e de puta↑”, sabe? Então e ele sempre trazia esses marcadores. Hoje eu consigo ter uma racionalidade, até teórica, para compreender↑ as situações que ele tentava nos proteger, né↑?

**Pesquisadora:** Sim, e tu acha que as professoras negras, elas têm mais dificuldade nessa questão de lecionar e o jeito que ela se vestem?

**Dandara:** É, eu acho que depende muito/ ã::, depende muito assim, da geração, né? Hoje ess. acho que é essa geração de novas professoras estão vindo num espaço mais..., elas... , acho que tinha muito essa dimensão do cabelo alisado↑ ou não alisado↑ ou es. e porque negritude nem era mencionada↑, né? Então ã, acredito que essas professoras mais antigas, tem a professora R, °professora muito interessante, hoje é advogada°, né? Que ela deu trinta anos aula no f., aula no S, ela teria construções melhor, acho que depende muito dessa ã::... Eu acho que hoje, né, tem muito essa questão do falar mais da da da do discurso do que do próprio corpo assim, né↑? Eu acho que incomoda mais se tu for naquele que vai: ° “Olha, cuidado, isso pode ser racismo”, “Olha, cuidado, isso pode ser machismo”, “Olha cuidado...” ° (hh).

**Pesquisadora:** Então tu acha que agora as pessoas não, só pensam, não falam?

**Dandara:** ã::, não. Acho que sim, a↑ sobre a questão dos dos....

**Pesquisadora:** Isso.

**Dandara:** Sim, sim. Dos preconceitos↑?

**Pesquisadora:** É.

**Dandara:** Ah sim, né? Porque senão tu tem uma lei que pode te... eu já eu já acionei isso numa escola que era super racista falei: <“ó, se eu escutar piadas racista/, eu vou fazer boletim de ocorrência”>, né?

**Pesquisadora:** Mas não tinha a ver com vestimenta nem nada?

**Dandara:** Não, tinha era com as crianças.

**Pesquisadora:** Era só pela questão da raça?

**Dandara:** Era com as crianças↑ que era em uma escola que tinham muitas, a maioria eram crianças negras e eles estavam fazendo piadas mach. racistas com as crianças e tinha <homofóbicas> também, tinha um menino que tava passando por um processo de transição↑, aquela aquela coisa da sala dos professores, né? Eu sempre fui considerada muito antipática, né, porque ° não dou espaço pra falar isso, né °? Pra colocar (esse)...

**Pesquisadora:** E na sala dos professores↑, tu já ouviu comentários sobre...?

**Dandara:** Tem, nessa escola eu escu. ,eu cheguei num.../ Eu tava chegando, né, ã tava chegando eu e mais uma colega↑, e a colega chegou primeiro, uma colega negra e falaram assim: “Ah, tá chegando a nega maluca (palavra incompreensível), duas nega maluca” e aí eu: “ Que que é?”↑ (hh), sabe, e era pro bolo↑. E aí, a professora falou: “Que, tu quer que eu fale bolo afrodescendente?”, falei assim: “Não”, falei assim: “E a branca maluca não tem também↑?”, né? E aí foi nisso depois que aí eu..., enfim, (hh) depois eu sei que as pessoas não gostavam muito de mim (hh), mas como eu tinha uma uma, ã::, tinha que ir também, né? Então acho que esse adoecimento que tem dentro da escola pública, aqui me sanava, porque eu só passava [batidas de mão], eu não ficava muito dentro da escola. Isso eu converso muito com as minhas amigas, né? Quem fica todo, fica suas 40 horas dentro da escola, fica numa mesma escola, não dá aquele tempo de respirar↓ e eu sempre tive esse tempo de respirar, então.

**Pesquisadora:** Então tá, Então tá.

**Dandara:** Te te auxiliiei↑? (hh)

## Anexo E

### Entrevista 2- Transcrição integral

Entrevistada: Deméter

Duração: 50 m e 54s

**Deméter:** Tá, então, meu nome é Deméter é eu:: tenho trinta e oito anos/ e so::u licenciada em filosofia e mestre em filosofia↑. /Bem, pra falar da minha formação desde/ desde quando eu comecei a minha alfabetização/, é, eu:: comecei estudando/, né, na na escola A, que é uma escola assistencial, sabe↓? Tá, eu estudei ali fiz até o terceiro ano↑, /é:: não gostava↑ muito de estudar lá assim, não não era uma escola, assim, que eu gostasse muito/ eu eu não lembro exatamente quais eram o::s motivos assim, né, que eu não..., mas eu lembro que era uma criança é:: tímida assim↓, eu tinha não gostava de... e eu não tinha muitas amizades, tinha umas crianças lá que implicavam comi::go↑/ e tal, eu tinha cabelo curto, minha mãe não sei porque que cortou meu cabelo bem curto,/ aí, me chamavam de gurizi::nho, /e aí, ai aquilo ali me fazia um mal danado, eu não gostava, né↑? Teve uma vez, que eu briguei lá de tapa,/ é engraçado que em casa, eu nunca fui, nunca fui tímida e nunca fui::, assim, uma criança passiva, assim né↑, pelo contrário,/ eu era assim be::m, bem expansiva e:: não levava desaforo para casa↑, mas na escola eu..., né? Não...,eu ficava assim, mais acuada↑/ e lá assim..., enfim, não >eu não gostava daquela escola<. Aí depois, a gente foi pro::, eu e minhas irmãs, a gente trocou de escola. Ah tá↑, eu fui pro B que foi outra escola que eu odiei também, fiz o quarto ano lá no B, não gostei de lá e por causa do ambiente mesmo, religioso, aquela coisa, embora eu tivesse no quarto ano fosse muito criança, mas assim eu achava a escola mui::to, assim/, muito séria↑, sabe? Nada podia fazer↑, não podia nem botar brinco pra ir pra escola, eu gostava, sempre gostei de usar/ brinco↑, pulseira↑, anel↑, essas coisas/ não podia usar. Enfim↑, eu também não gostei de estudar lá, depois o quinto ano eu fui pro C/, aí tá, aí eu gostei e depois eu fui pro:: /esqueci aquela escola que fica ali do lado do presídio, esqueci o nome/ é uma

municipal ali/ e dali, eu fui pro D/. Aí, eu fiz o:: terminei o fundamental no D e o ensino médio↑. Fiz o ensino médio, fiz o primeiro ano/, ah não, eu terminei o fundamental, esqueci de uma coisa, também foi bem interessante, assim/, na minha vida, eu fui pra::/, quando eu fui pro ensino médio↑, a minha mãe perguntou o que eu queria fazer↑, se eu queria ir pra F↑, se eu queria seguir o ensino médio na... . E aí, eu não queria no E, na época não era E, era F, né, eu não tinha, nada assim, que que me:: agradasse, assim/, que eu sempre..., eu não sabia exatamente o que eu queria fazer, mas eu sabia que era mais na área das Humanas, assim./ Ai, eu disse: “Não, pra F não!”, mas/ tinha uma coisa que eu gostava que tava assim surgindo na época que eram os computadores, né? /E aí tinha na escola G,/ tinha o curso de técnico em processamento de dados↑. Aí eu fui pra lá fazer, fiz o primeiro ano, só que na metade do segundo do médio eu tive que >sair<, / porque começou:: assim >problemas financeiros em casa<, né? E aí o pai e a mãe, me sustentando lá, mas eu:: chegou numa época que eu vi que não tinha cabimento, assim↑. / Aí eu tinha, tava fazendo quinze anos, naquele ano./ E aí, eu comecei a ver assim, olha que não fazia sentido, eu tá indo pra escola particular, eles gastando um monte de dinheiro e faltando outras coisas em casa. Aí, eu disse: “Não, vou sair e vou começar a trabalhar”, meu pai foi co::ntra, ficou super de cara e tal. Aí eu voltei comec. consegui um emprego, com uma tia minha↑, que tinha um:: uma:: loja de carnes, é::/ comecei a trabalhar com ela, e a::/ e fui pro D à noite↑, /só que eu me dei mal, porque o currículo do H/ do H? / do:://do:: [ajudei ela a lembrar o nome da escola – G] isso G , já estou confundin., confundindo as as santas// [interrupção de uma pessoa na gravação], então assim o currículo do G, ele era bastante diferente porque era um curso técnico, né↑? Bastante diferente do curso::/ é do ensino médio/ e quando eu saí do segundo ano lá e fui pro segundo ano lá do// do D↑, eu não consegui acompanha, porque, por exemplo, eu não tinha estudado fis. química, até então, eu só tinha estudado física, assim toda a física do ensino médio eu vi em um ano/. E aí é::, eu tava..., então, assim olha↑, então simplesmente não consegui acompanhar, porque eu não tinha base para muitas coisas que tava sendo estudadas

ali no segundo ano do médio eu não tinha aquela base, a matemática↑/, eu não..., era tudo diferente. E aí, /eu comecei a ver que eu ia ter que fazer, >porque foi na metade do ano<, eu mud., eu troquei de de escola, acho que era/ agosto, já tava pro, o segundo semestre já tinha iniciado, o segundo semestre do ano/. E aí não ia...,/ eu ia precisar de muita aula particular↑ e tal, e aí eu vi que não ia ter grana também, aí eu, aquele ano parei, desisti, parei de estudar, desisti. Aí, no ano seguinte↑, eu retornei os estudos, e aí eu tomei uma decisão (hh) bem louca mesmo, eu voltei pro, do zero, “Não, vou fazer o ensino médio do zero, tudo de novo”, / porque depois eu quero faze::r/ vestibular e tal, e a base que eu tive lá no G realmente eu vi que não, não ia me ajudar em muita coisa mesmo, né↑?/ Aí eu fui, comecei tudo de novo, >aí fiz o primeiro ano<, >fiz o segundo<, >fiz o terceiro<, tudo e sempre trabalhando, que eu estudava à noite e trabalhava durante o dia./ E:: aí, depois que eu terminei, rep. repito toda a... ./ posso↓? [a entrevistada já havia começado a contar sua história, porém ocorreu um erro na gravação e tivemos que recomeçar, por isso, ela me pergunta se pode repetir o que já havia me contado anteriormente]. Aí...

**Pesquisadora:** Só antes de tu continuar,/ por que que tu disse que no B tu não gostava do ambiente, tu lembra dos professores de lá? /Tinha alguma coisa a ver com isso, não?

**Deméter:** Com os professores↑? Deixa eu pensar↓...

**Pesquisadora:** Como é que tu te lembra deles?

**Deméter:** Eu não lembro↑/, dos professores, assim, eu pouco me lembro, porque eu tive um ano lá, só./ Eu não lembro muito dos professores, eu lembro↑ assim olha, que eram sempre pessoas muito sérias assim, sabe? Um ambiente meio meio assim/, parecia que tava todo mundo sempre fazendo alguma coisa de errado, assim sabe? Mas sempre um ar de reprovação assim, um quê de reprovação no ar↑ e aquilo assim, eu não:: ...,/ eu me sentia incomodada, eu não me sentia a vontade nem pra brincar↑ eu me sentia a vontade brincar lá↑./ Também a os os colegas, também eu não...,/ acho que eu não tinha...,/ não cheguei a fazer amiza::de lá, né?

Não gostei, também, de estudar lá↓.

**Pesquisadora:** E e no Pré, assim, que tu fez/ na na escola A, tu lembra das crianças, não, dos professores?

**Deméter:** Não, no A >eu fiz o primeiro, o segundo ano e o terceiro ano<.

**Pesquisadora:** Isso.

**Deméter:** //Eu me lembro de alguns eventos↑ também, eu não sei o que me marcou mais do início lá da minha alfabetização, foram algumas coisas, mais ã:./, assim que, negativas assim↓, eu não tenho muitas lembranças, engraçado, geralmente eu converso com com as pessoas, as pessoas têm lembranças bo::as assim, têm umas coisas legais↑, né? Eu, as minhas lembranças do início, assim, da minha alfabetização são lembranças mais negativas, de constrangimento, eu não gostava de ler↑, não gostava de me expor↑/. (Nã.) tabuada, eu não conseguia gravar a tabuada./ Então quando a professora...., ah isso↑, tem uma coisa que se fazia lá no B e eu odiava. A gente tinha que recitar a tabuada/ de cor, assim, a tabuada do sete, “Deméter, vai lá: quanto é, sei lá, sete vezes quatro?”. Eu nunca aprendi,/ sabe?/ Faz. essas essas contas todas, assim, e:: e a gente era obrigado a fazer isso lá, e aí claro, quanto mais nervosa eu ficava, mais branco me dava. E aí, aquilo assim, então, eu gaguejava↑, eu não conseguia falar, não conseguia me expor↑./ E::, também a gente tinha, era obrigado a ler. E eu fui perde essa coisa de engasgar pra ler,/ quando eu tava no final↑ da faculdade,/ porque quando eu comecei a a apresentar trabalho↑, ir a congresso↑, os primeiros foram horríveis assim, (foi) eu falando/ e engasgando [simula engasgo] assim, sabe? E aí, com a... eu fui >forçando, forçando, forçando< e aí, desbloqueei↑, aí foi↑, mas no início foi difícil assim↑, as os primeiros trabalhos na universidade mesmo, seminário, apresentar, mas eu lembro que eu tinha muita vergonha lá, porque eu:: /eu tinha dificuldade de ler, assim, em voz alta, tinha vergonha↓. E eu era obrigada a fazer aquilo sempre, né. E e::: a mat., a tabuada mesmo, foi o que me..., e eu me lembro que isso aí, era coisa lá do B.

**Pesquisadora:** Aham./ Mas tu não te lembra de nenhum comportamento ou a

imagem de algum professor?

**Deméter:** Deixa eu pensar.// Não, a imagem que eu me lembro de algum professor, foi do A, eu me lembro de uma professora que↑ foi minha professora do primeiro ano, eu me lembro da imagem dela, não me lembro do nome dela,/ acho que é I. É:: que foi a professora que não me deixou ir no banheiro↓, eu pedi pra ir no banheiro↓, ela não me deixou ir no banheiro, aí eu não aguentei (hh) e fiz nas calças (hh) no meio da sala [riso mais alto].// É::, por isso, não tinha como gostar daquela escola (hh), tu entende? Era impossível gostar daquela escola, são vários traumas assim, um atrás do outro↓, era os coleguinhas me chamando de gurizinho:: e não sei o quê. E engraçado que ninguém↑, as professoras viam.../ hoje com um olhar docente a gente::/ percebe certas coisas, né? As professoras viam as determinadas coisas acontecer e não intervinham,/ por exemplo, isso aí dos colegas mexerem comi::go, me... que aí eles mexiam comigo, me davam alfin. pegavam o lápis assim, me espetavam o lápis, sabe?/ E:: mexiam, me chamando de gurizinho, não sei o quê e tal. E::/ as professoras viam↑ aquilo e °não davam bola°, não falavam nada e eu reclamava, elas também, não davam bola, e aí tu para de reclamar, né? Se tu reclama e ninguém faz nada, tu para de reclamar.

**Pesquisadora:** E quando é que tu vai ter uma (hh) representação boa de professor, que tu lembra assim, da pessoa inteira ou dos gestos da pessoa? Ou...

**Deméter:** Deixa eu ver,/ representação boa de professor?

**Pesquisadora:** Não, necessariamente boa...

**Deméter:** Sim.

**Pesquisadora:** Mas que tu consiga te lembrar assim, da pessoa, de como ela se vestia, de como ela agia, enfim...

**Deméter:** Da professora de português que eu tive no J, a L./ Essa essa aí, foi uma boa referência, acho que uma das melhores referências de de professor que eu tive. Foi com ela que eu comecei a perder o meu medo de falar em público↑/. Porque ela, a gente... o trabalho dela era fazia, ã é ã, seminários, então a gente tinha que/ lê e depois apresenta↑, de forma oral, aquilo que a gente leu. O, a gente escolhia um

livro, podia escolher que livro fosse, de que tamanho fosse, não tinha o número de páginas máximo, nem mínimo, né, aí a gente fazia a leitura daquele livro e depois escrevia um texto e apresentava. Só que a apresentação não podia ser lendo o texto, tu tinha só que fala↑/ daquilo que tava no texto, porque ela tinha o texto e acompanhava↑./ Então, é no início quando ela..., quando eu comecei a ter esse tipo de aula com ela, foi be::m./ muito↑ difícil, assim. E aí, no primeira vez ela ela deixou que eu lesse, o meu texto, e assim mesmo, foi bem difícil. E aí ela claro, ela viu minha dificuldade de falar, minha dificuldade de/ de me expressar, assim. E aí ela:: foi trabalhando isso comigo, né↑./ E >foi<, quando eu terminei o ensino médio lá com ela,/ eu tava..., claro, ainda tinha dificuldade, ainda engasgava, ainda ficava ruborizada, sabe, ficava envergonhada↑ e tudo, mas já/ já conseguia↑, já/ já ia. E aí, claro, por isso que eu naquela época, eu nem pensava em ser professora, “Deus u livre” ser professora.

**Pesquisadora:** Então, todos/ te passavam alguma coisa ruim,/ tu tinha certo trauma?

**Deméter:** É, porque eu achava que eu jamais ia conseguir falar em público assim, sabe↑? Falar pra um monte de gente.

**Pesquisadora:** Então tu não consegue me descrever como é que era a L, a L tu falou?

**Deméter:** Não. A a essa professora de português?

**Pesquisadora:** É.

**Deméter:** Consigo, consigo descrever, sim. Ela::/ ela sempre... assim, a a personalidade dela, né, ela falante, um vozeirão assim, sabe? Uma mulher assim, forte. É::, forte no sentido de::/ de firme, de firmeza, sabe?/ Super firme assim, determinada também, mas afetiva,/ sabe? Ela tinha a questão da afetividade e é [pequena hesitação] negra, é:: sempre assim, ã ã bem vestida assim, bem arrumada, nada demais↑ assim, né, mas ela, mas ela gostava..., vaidosa, melhor dizer, né? É, vaidosa e::/ e alegre↑, eu nunca vi a L:: mal humorada. / Eu já vi ela séria, já vi ela..., né, mas nunca vi ela assim,/ mal humorada↑ e tal./ É:: e nossa↑, eu

lembro da risada dela assim, sabe, do sorriso dela, ela tava / tava sempre assim, ela (é) (foi)/ aquele tipo de pessoa que ao mesmo tempo que ela é simpática↑ que ela é cativante, ela sabe dizer não, sabe ser fi::rme, sabe ser, sabe, bem... . Por isso que acho que a primeira característica, assim, a primeira coisa que eu ligo, assim, pra personalidade dela é é a força, assim. Eu imagino que ela seja uma mulher bem determinada, assim. Super...

**Pesquisadora:** E quando tu diz que ela era bem arrumada, como seria esse bem arrumada?

**Deméter:** Ah↑, mais no sentido de vaidade assim, por exemplo, ela se preocupava com o batom, sabe? Se preocupava co::m/ com a roupa no sentido assim, de tá é:: combinando assim. Mas não era, não era uma Paqueta, assim, sabe, não era uma Barbie. Não não, nada disso↑. Mas no sentido assim, >(da vaidade)<, como um colar sabe,/ um brinco↑, uma pulseira↑, um batom↑, é:: o perfume, né? Isso são coisas assim que eu me lembro da da L.

**Pesquisadora:** Aham, ela era alta, baixa, magra ....?

**Deméter:** (Ela) mais alta que eu↑, mas é que pra ser mais alta que eu não precisa de muito assim, né (hh)? Ela devia ter um metro e sessenta e poucos assim. Um metro e sessenta e cinco, no máximo.

**Pesquisadora:** Tá, então aí depois, tu ia falar do ensino médio, aí onde que tu recomeçou?

**Deméter:** Aí, tá, aí eu recomecei (do) no ensino médio que (que) foi lá no.... , comecei no D, depois me transferi pro J, que foi onde a L me deu aula, foi no J.

**Pesquisadora:** Aham.

**Deméter:** /E:: e uma outra coisa interessante, também, pra falar da minha trajetória/... .Foi a... , porque eu estudava com a minha mãe, /porque a minha mãe retornou os estudos↑, lá::, quando eu tava no primeiro ano do ensino médio que eu tava fazendo no D, a mãe voltou a estudar↑.

**Pesquisadora:** Que legal.

**Deméter:** É, aí depois ela parou, e aí quando ela retornou a estudar, ela já retornou

com a minha irmã,/ que tava também no fazendo..., aí ela, e aí ela se formou junto com a minha irmã, com a M, que é professora também↑. Que (é) uma coisa bem interessante que eu/, professora de filosofia↑, a M, de educação física↑ e a mais nova a N, de é pedagoga. As três trabalham (hh) com/ com educação. E::/ engraçado, porque nenhuma... nada disso foi assim, é::, influenciado pelos pais, né? Porque o meu pai nunca quis↑ que nós fossemos professoras.

**Pesquisadora:** Por quê?

**Deméter:** /Por causa da remuneração, né↓? Ele sempre dizia assim: “Vocês têm capacidade↑, vocês são umas gurias inteligentes↑, porque que vocês vão desperdiçar a:: a vida de vocês ou..., vocês têm condições de fazer outras coisas. Vão vão estudar, fazer outras coisas, vocês consegu.” E ah, mas aí, a teimosia da gente, eu quando coloquei na cabeça que eu queria, né? E aí quando eu passei a primeira::/ a primeira vez que eu passei pra Ciências Sociais, meu pai furioso porque a nota que eu tirei eu teria entrado pra direito, né? E claro, direito né↑, mesmo que a pessoa fique desempregada o resto da vida ou dependendo de concursos (hh) (pelo menos) é direito, né (hh)? É::, e aí o pai ficou furioso e a segunda vez↑ que quando eu fui pra pra filosofia/ eu rece. eu cheguei a receber um telefonema, / duma tia minha↑,/ e em vez de ela me dar os parabéns, ela me deu os pêsames./

**Pesquisadora:** Aham, entendo.

**Deméter:** Tá? E aquilo, eu fiquei assim oh: “Ba::h que raiva, que raiva que/ raiva daquilo” (hh) [riso alto]. Ai a pessoa (assim): “Ah, Dedé [apelido modificado pela autora] vim fala contigo, pois então né? >Mas eu não vou te dar os parabéns, eu vou te dar os pêsames, porque (eu acho que o que) tu tá fazendo é< a maior burrada da tua vida.” / Aí, tá. Tudo bem.

**Pesquisadora:** E aí, tu persistiu! Então aí depois que tu saiu do/ J...?

**Deméter:** Aí eu fui fazer Ciências Sociais↑. / É::, eu não sabia muito bem o que eu queria faze::r↑, mas eu sabia que eu queria ir pra área das humanas e até chegou uma época em que eu pensei em fazer Direito, mas tá fui fazer Ciências Sociais, gostei do curso, achei interessante e tudo↓. Mas aí quando eu tava lá estudando

fazendo Ciências Sociais, eu percebi que:: come. começou a me bater muitas dúvidas porque eu não sabia se ia gostar↑ se eu não ia gostar↑, principalmente da área da atuação profissional, que eu fazia bacharelado e eu (via) que a atuação profissional era bem restrita, né↑? Bom, aí eu tranquei a faculdade que eu fui morar fora, fui morar em O↑, porque eu namorava e resolvi morar com o namorado. /E aí chegando lá não tinha como estudar↑, porque era só faculdade particular não tinha nada público, eu fui fazer lá:: magistério, que tinha lá uma escola de nível técnico contabilidade e magistério. Aí eu vou fazer magistério pra não ficar parada em casa, e >foi lá que eu descobri que eu queria ser professora< antes disso eu não sabia. E aí lá, porque eu tive/ é:: uma, eu tive uma professora/ que foi que foi a influência dela foi muito decisiva que foi a professora de filosofia↑ lá, que eu não lembro o nome dela, ela me deu aula de filosofia geral e depois uma outra disciplina que era filosofia da educação./ E aí por causa dessa, por causa dela que eu descobri que eu queria <ser professora↑ e de filosofia, né>? Descobri que eu jamaiz ia ser uma boa professora de educação infantil >que eu tava fazendo magistério, eu tava bem consciente, que era só (hh) pra não ter<, só pra ter o que fazer, só pra ter seguir estudando assim, ter uma... Mas que eu não ia ser uma boa professora de educação infantil.

**Pesquisadora:** Por quê?

**Deméter:** /Porque eu não gosto de "frufu". Eu chamo de "frufu" aquela coisa sabe (hh) da de de de de fazer cartazi::nhu↑, de fazer mi. mi::mo↑, de faz. sabe? De enfeitar sala↑, de fazer atividadezinha↑, de se ter um carinho que tu tem que ter. >Não que eu não seja uma pessoa carinhosa (hh), mas eu não sou uma pessoa assim de ...<, sabe? Eu não... Ah, acho que eu sou muito bruta (hh) [riso alto]. Não sei assim qual seria (hh)... mas é eu não eu não, não tenho essa delicadeza assim, sabe? Essa coisa assim de... Eu me dou muito me./ melhor assim, me sinto muito mais à vontade falando de temas complexos, temas polêmicos, é:: / do que sentando numa roda e cantando uma musiquinha [bate palmas], sabe? Eu/ eu não consigo me imaginar.

**Pesquisadora:** E quando tu fez magistério, tu lembra de alguma/ observação sobre o comportamento:: ou sobre a roupa? Sobre alguma coisa na sala de aula que tu pudesse ou não fazer e...

**Deméter:** ã:: // Ah, eu lembro↑ de uma aula que uma professora, que agora eu não lembro exatamente qual foi. É:: acho que era didática, professora (de) da disciplina era didática, mas eu não:: /não lembro o nome dessa professora, mas ela ela tava explicando/, tava conversando com a gente algumas coisas relacionadas assim, a postura profissional, né? Por exemplo, aí (ela) tava falando do que não fazer ao apagar o quadro, né? Aí ela (hh), era engraçado porque aí ela ia fazendo, ela virou, né? E começou a apagar o quadro ao mesmo tempo que mexia com a mão ela rebojava, né (hh)? E aquilo foi muito engraçado, mas ela dizia: “Não, mas é verdade a gente tem que cuidar a postura da gente na hora que tá, né, virada de costas pros alunos”. É a roupa↑ que a gente tá, porque aí a gente tá se agacha, aí ela fazia as..., fazia as posições pra mostrar pra gente, porque também a nossa turma era só de meninas, né? No magistério↑. Então ela se abaixava e (dizia) olha: “Se eu estiver com uma calça jeans e uma blusa curta, acontece isso no momento em que eu me abaixo pra escrever no quadro.” Aí ela fazia [entrevistada repetiu alguns movimentos feitos pela professora dela], então aquilo foi (um) engraçado, mas ao mesmo tempo:: foi bastante ilustrativo, assim né, pra mim, por exemplo, que nunca tinha pensado em ser professora aquilo nem passava pela minha cabeça, aí eu comecei a perceber que é, que realmente professor não é com qualquer roupa que ele pode trabalhar, né?/ProfessorA não é qualquer roupa que pode trabalhar.

**Pesquisadora:** Professor, pode↑?

**Deméter:** O professo::r↑, o homem, geralmente ele não usa::, / ã, blusa curta e nem saia curta [tom irônico], né?

**Pesquisadora:** Humm.

**Deméter:** E eu acho que...(dizer) acho não, tenho certeza que tem muito a ver com a:: forma como/ nós, é::, sexualizamos o corpo./ Porque embora, embora seja muito atraente o corpo do homem, né, pelo menos pra mim, a:: a gente/ tá habituado a ver

um corpo, um peito nu na rua/ e não expressar, mesmo que sinta, mas não expressar.

**Pesquisadora:** O peito masculino↑?

**Deméter:** O peito masculino, é, mas não expressa::r a:: o desejo ou a admiração, né? Então:: não importa assim a roupa que o homem esteja vestindo↑ até porque/ realmente, (é) dificilmente a gente veja um home::m é:: sem camisa na escola↑, não vê nunc., eu pelo menos nunca vi, nem aluno, nem professo::r, nem funcionário, nada./ Ma::s// então essa::/ essa exposição do corpo, (eu) acho interessante porque/ nós, a gente tem que aprender a se/ posicionar↑, a se cuidar↑ a roupa que tem que usar↑, como essa aula específica que eu tive/ da da... e aí ela, a professora ela mostrou/ né, a:: formas assim, ah↑ sentar, a outra (outra) coisa, sentar, quando tu vai sentar (na) na tua classe, na tua mesa/ cuidar se a tua mesa ela tá fec. ... ela tem... ela tá... ela é fechada/, se tu tá de saia, tu não vai sentar↑ numa mesa aberta com qualquer postura//, né? E engraçado que isso grudou na minha memória e eu quando eu sent. ...entro na sala dos professores e eu tô de saia porque eu uso muito vestido e muita saia, quando eu entro na sala dos professores eu vou me sentar↑ (a) primeira coisa que eu olho é que tipo de mesa que eu tô/, sabe? E isso é:: é inconsciente↑, agora falando/ eu vou me dando por conta da:: ... né, que isso/ colou, grudou, né? Que ela dizia assim: “Olha, cuida porque se se não tá ...(se) se é uma mesa aberta, porque aí às vezes a gente tá a vontade, tá lá, tá sentado já faz mais de meia hora que tá sentado naquela mesa tu vai cruza a perna, descruza a perna, se senta assim (se sent.) assado quando tu vê, né?” Então ela falava assim, eu me lembro. E:: a↑, outra coisa que ela dizia pra gente nunca fazer, jamais fazer, mas isso é um aprendizado que eu não levei pra vida, que é senta::r na classe./ Que professor não pode sentar na classe que é muito feio professo::ra sentar na classe, que é não sei o quê e tal tal, então (ela)..., mas isso aí, eu não/ (hh) não utilizo o aprendizado dela, ado::ro sentar na classe que eu consigo ver todos ao mesmo tempo, assim sabe? Bem (hh), uma visão bem panorâmica assim. Porque ficar em pé caminhando a manhã inteira tem uma hora que tem que sentar e aí se eu vou

sentar eu não sento na minha mesa, eu me sento na classe no meio da sala, assim. E:: // e é interessante isso porque:: naquela época que eu tava fazendo o magistério eu não me dei, nunca me dei por conta de fazer a pergunta pra ela, né, “Tá, mas e o, e o professor?”

**Pesquisadora:** É isso que eu ia te perguntar, tu acha que se tivesse dois meninos ou três meninos na tua turma/ de magistério, tu acha que seria diferente o que ela fal. , se ela iria dar conselhos diferentes?

**Deméter:** Não sei↑, mas (ta.) talvez ela não fosse ilustrar de forma tão descontraída e engraçada como ela ilustrava, entendeu? Essa aula, especificamente, porque foi uma aula engraçada↑, eu me lembro que todo mundo ri::a, todo mundo achava gra::ça, sabe? Porque ela realmente, ela ela rebolava, ela se sentava de forma..., sabe? Ela ela fazia uma encenação engraçada, porque ela era uma professora expansiva, assim, debocha::da ela gostava, assim né? Se sentia à vontade, assim, na sala/. E claro, todo mundo adulto↑, praticamente, né? Eu era uma das mais novas porque tinha..., eu tinha colegas lá que era mais velha que a própria profe. que as próprias professoras, né, fazendo a o magistério. Tinha tinha gurias assim da minha ida::de↑ e outras mais novas, (na) na época, mas tinha/ tinha gente mais velha e tal. Então,/ era um ambiente descontraído, mas acho que se tivesse homem na sala de aula, acho que ela teria, com certeza,/ feito aquela mesma aula, mas acho que ela não teria sido tão expansi::va/ e se ela falaria alguma coisa pros meninos ou não, aí isso eu já não sei. Porque uma coisa eu sei↑, eu tava num contexto cultura::l também bastante diferente, eu tava numa cidade de sessenta mil habitantes↑, de colonização Alemã e Italiana, <extremamente> conservadora, né, preconceituosa, né? Eles não gostavam de negros, não gostavam de gaúcho, tanto que eu demorei um mo::nte pra conseguir emprego lá. Porque eu era gaúcha, eles diziam: “Ah, gaúcho vem pra cá tirar o emprego da gente e tal”, né, eles não gostavam muito. Então é:: e eles, é a mentalidade, assim, a forma deles assim/ de viver↑ era uma forma extremamente, é::/ ã:: conservadora,/ né? E:: eu estudava à noite e eu raramente fui sozinha pra casa, raramente eu ia sozinha porque lá tinha uma cultura

do estupro mu::ito forte, e o:: e:: não tinha uma delegacia da mulher na cidade/ e os estupros quando aconteciam eles não eram/ notificados, (por.) e:: e assim, olha, era uma coisa meio grave assim porque/ ã:: os homens entendiam lá que se a mulher tava andando sozinha na rua/ ela tava prope::nsa, então se ela tava prope::nsa, ela sabia dos riscos, então não era culpa dos homens era culpa dela que tava sozinha na rua.

**Pesquisadora:** Uhum.

**Deméter:** Entendeu?

**Pesquisadora:** Entendi.

**Deméter:** E isso é uma coisa que ficava meio subliminar, assim lá,/ né? Mas (dep.) conversando com/ outras pessoas que não eram de lá,/ porque tinha muita gente de fora, né, porque (é) as pessoas iam trabalhar na P lá, então tinha algumas pessoas de fora./ Essas pessoas de fora, então quando a gente conversava/ que veio, que vinha esses assuntos/ e:: e eu me lembro assim, claro na época eu não tinha nenhuma análise, nada além↑ do que ficar com medo, (eu) não tinha assim, sabe (a)?/ Porque também não tinha as leituras que eu tenho ho::je (e tal), mas eu lembro que a única coisa que eu pensava na época, era assim oh, do no::jo da situação, né, e:: de como que as pessoas aceitam assim e né, ninguém assim (as cois.) ... só/ é se cuidam, né? (As pes.) procuram se cuidar, né?

**Pesquisadora:** Sim.

**Deméter:** (Que é algo parece) que era algo meio naturalizado assim (meio) assustador.

**Pesquisadora:** E aí depois que tu fez o magistério↑?

**Deméter:** // Eu voltei pra Q, aí eu já sabia que eu queria fazer Filosofia. E eu me lembro quando eu aprovei a primeira coisa que eu fiz quando saiu meu nome lá no listão aquele que dava no rádio, sabe?

**Pesquisadora:** Aham.

**Deméter:** Aí eu liguei pra minha professora, essa que me deu aula de filosofia lá e::m lá em O, liguei pra ela/. Aí contei pra ela que tinha feito vestibular (tinha pra)

filosofia e tal. Bom/ aí::/ fui aqui pra R fazer o curso de filosofia e aí comecei a fazer pesquisa, no segundo semestre, fiz pesquisa com um grupo, o:: S, aí eu era bolsista da Fapergs↑, aí primeiro eu tava estudando um sociólogo, o Macpherson, depois eu fui estudar John Locke↑. E:: aí, depois disso,/ teve um congresso em 2006 na na no curso de filosofia e veio uma::/ uma professora lá da UNB, a Ana Míriam Wuencsh, e ela veio falar sobre as mulheres filósofas/. E↑ eu já... , eu e mais um grupo de pessoas assim, que era um grupo bem reduzido né, de meninas assim, a gente já, nós já estávamos assim, é/ faz. pesquisando e procurando né, as mulheres filósofas porque a gente só via homem na filosofia./ Não tinha uma uma mulher, uma pensadora (um) era tudo assim oh, tudo muito masculino, né? E aí, a gente começou a se questionar e disse: “Não, peraí,/ nenhuma mulher durante toda a tradição/ da filosofia, não tem nenhuma mulher que tenha feito nada, não tenha estudado nada?” (Digo) bom, (é claro) a gente sabe que o acesso a educação pras mulheres sempre foi/ bastante restrito assim, né? Mas ninguém, nem da aristocracia, assim e tal, das.../ (pra...) alguém tem que ter, não é possível↑. E aí a gente começou, e aí quando teve esse congresso que aí (já) foi convidado ela, ai a gente ficou... aí botou fogo, né. Aí a gente, eu me juntei com uma professora que hoje é diretora do centro de artes que a T, a:: aí eu mais uma colega minha a::/ a U/ conversamos com a T e pedimos pra ela montar um grupo de:: de estudos, um grupo de pesquisa pra gente estudar as mulhere::s filósofas./ E a gente foi buscar isso lá no centro de artes↑, porque na filosofia a gente não tinha nenhuma professora mulher, eram todos homens.

**Pesquisadora:** Hum, interessante.

**Deméter:** E/ mencionar pra algum daqueles prof., não assim ó eu não tenho::, eu não tenho assim, como posso dizer é::, mágoa de nenhum professor que eu tive,/ né? Sempre gostei de todos eles tal, mas eu tinha consciência que se eu fosse pedir pra algum professor montar um grupo de pesquisa feminismo, aquilo/ talvez algum deles fosse até rir na minha cara, outros fossem rir talvez pelas costas, né? Outros talvez não (só) e agradeceriam (ao...), né, mas não, talvez não rissem. Mas eu

saberia que não ia ser atendida ali por aquele grupo de profissionais que tava na época/ da minha formação. Sabia↑ que não. E aí eu:: me (desp.)..., aí eu fui conversar com a T e pedi/ pra gente formar esse grupo de pesquisa e ela atendeu na hora, a gente escreveu o projeto, ela mandou o projeto conseguiu uma bolsa da Fapergs e uma bolsa do CNPQ./ Aí eu fiquei com uma bolsa, a U ficou com outra e a gente né, formou um grupo de pesquisa bem grande na época. Foi bem legal. E aí depois veio mais↑ bolsas. Eu sei que teve uma época que nós tínhamos três bolsas Fapergs e três bolsas CNPQ./ E aí a gente fez bastante (pes.)..., só que o (grup.) o nome do grupo era 'V', então a gente estudo::u..., tinha um grupo de pessoas lá da da das Artes. Na verdade o grupo era aberto pra, né, pra/ pra várias pra vários cursos não era só arte nem só filosofia quem quisesse/ né, é:: as seleções das bolsas também era aberta né, pra quem era... ã e e foi bem interessante, foi bem legal, a gente fez bastante coisa, a gente produziu material didático↑, a gente produziu seminá::rios, a gente ia nas esco::las, a gente fez... foi bem bem interessante assim, a atividade do grupo. E:: e ainda exist. ,até hoje a ã:: acontece de dois anos em dois anos um congresso, né./ Que é tocado ainda pela T, que é um congresso da:: da da V, né? Bom,/ e lá que eu comecei a estudar Hannah Arendt, porque eu queria estudar uma filósofa e eu não sabia que que que filósofa que eu ia estudar. E aí, quando a gente começou a montar o grupo, a T, ela conhecia muito bem as mulheres da arte, mas na filosofia, tá, ela sabia que tinha a Simone de Beauvoir↑, sabia que tinha a Hannah Arendt↑, mas ela nunca tinha lido Hannah Arendt nunca tinha::... A Simone de Beauvoir, ela tinha lido alguns livros assim, não me lembro quais, mas... .Então assim, e aí eu fui conversar com um professor meu, que eu admirava muito assim, gostava muito que ele tinha, tem um conhecimento muito grande da tradição da filosofia e:: e ele não era um..., >sempre foi pessoa super aberta, um lib. ele é um liberal, né<, da... .Então aí eu fui conversar com ele pra sabe::r que filósofo assim ele me indicava, a eu... e ele disse: "Olha, tu vai estudar Hannah Arendt tu gosta de política, tu pesquisa política desde cedo" porque era era o que eu estudava lá no nos outros grupos era política e educação, né? Ele

disse: “Ah, tu já faz pesquisa em política, vai estudar Hannah Arendt, é a tua cara, tudo a ver contigo e ela é é super séria, super reconheci-la, te:m muitos livros fora do Brasil, aqui no Brasil↑ ela já está sendo estuda-da e fora do Brasil ela é bem, muito estudada e tal”. E aí eu fui..., então em razão dele é que eu fui estudar Hannah Arendt, aí inclusive ele deu uma disciplina também em Hannah Arendt é/ a gente fez um (abaixo) abaixo-assinado, provamos que teríamos público na disciplina dele (hh) ele deu a disciplina./ E aí foi interessante porque aí depois disso, veio a a... se abriu concur. mais concursos aqui pra..., foi saindo professores e:: e >a questão do REUNI né, aumentou o número de vagas, aumentou o número de professores também<. E aí veio pra Q uma professora, que eu já conhecia ela, conheci em Caxias (num) Congresso lá que eu fui apresentar um trabalho sobre Hannah Arendt e que ela pesquisava Hannah Arendt↑. E aí ela fez concurso aqui pra R e passou. Então, aí quando eu fiz o mestrado, eu fiz já orientada por uma professora que era doutora em <Hannah Arendt>.

**Pesquisadora:** E:: como que foi tua primeira experiência em sala de aula, com aluno?

**Deméter:** A minha primeira experiência em sala de aula com aluno?

**Pesquisadora:** É, que tu lembra, assim.

**Deméter:** /O estágio , eu acho que o foi estágio a minha primeira experiência em sala de aula, porque antes disso, tá, eu fiz o estágio da::, o estágio do magistério, né? Eu fiz lá aquele estágio, mas ai era em dupla, então (que) como é que a gente fazia, como eu não gostava muito de trabalhar com criança↑, eu fazia toda a parte:: assim, tudo o que envolvia papel era comigo. Então aí eu fiz os planos de au::la, eu elaborei os os traba::lhos, elaborei a rotina que tinha que fazer (lá), elaborei tudo, tudo que (vi.)..., o relatório era comigo então toda parte que tinha que escrever, elaborar, era comigo e na hora de ir ir pra escola e dar aula, eu ficava na retaguarda e quem deu aula foi (hh) a minha colega (hh). >Eu não me envolvi.< /Tá, foi bem is., foi bem assim o meu estágio no magistério. Tá eu não queria, aí tá, aí depois/ ã:: então eu não posso contar aquela aquele momento lá como..., depois quando eu

tava na faculdade, tá a gente teve algumas oficinas que a gente fez no, do V em algumas escolas, mas também era em grupo então quer dizer eu nunca tive sozinha, né? Então eu fui ficar tête-à-tête, né, com adolescente né, foi no foi no estágio. E no início eu achei..., eu fiquei nervosa, né, nos primeiros dias. Bem nervosa, assim. Mas foi. E aí depois, no final, tava indo tanto que eles gostaram de..., gostavam de mim, quando eu fui embora eles me agradeceram e tal, curtiram as aulas, depois eu fiz um projeto lá no..., eu fiz o meu estágio no J, e aí eu fiz um projeto lá com eles, é:: de cinema, eles eles curtiram, também./ Então eu posso dizer que a minha primeira:: oportunidade mesmo, em sala de aula, foi com o estágio.

**Pesquisadora:** E agora::, como é que é a tua rotina de de trabalho?

**Deméter:** Eu trabalho todas as manhãs/, trabalho e duas noites, trabalho filosofia, sociologia e história/. É::, isso na na escola H e trabalho na:: na R↑ no Curso de Licenciatura em Filosofia à Distância, eu trabalho como professora formadora na disciplina de estágio. Estágio um que é o estágio de observação, aí agora na medida que for avançando os semestres eu vou acompanhando os alunos, né? Vou pra Estágio dois, três e depois quatro/. E:: e basicamente eu passo o dia inteiro trabalhando. Se eu... quando eu não tô trabalhando, acumula trabalho (hh).

**Pesquisadora:** Aham, e:: antes de tu sair de casa, assim, como é a tua preparação pra se arrumar↑? Tem alguma coisa especial?

**Deméter:** Não↑, a única coisa especial que tem é uma luta pra abrir os olhos, assim né (hh)? Tipo assim ó↑ pra alma voltar pro corpo. Então, porque é geralmente eu me sinto assim, corpo e alma unidos assim, eu já tô em sala de aula. Já...

**Pesquisadora:** E quando tu vai:: sair pra trabalhar como é que tu decide a roupa que tu vai usar? Pega qualquer roupa?

**Deméter:** Ah, de acordo co::m com o dia, assim. Raramente eu deixo assim, tipo a roupa arrumada dum dia pro outro, não tenho essa organiza. , eu não sou organizada assim.

**Pesquisadora:** E::, qualquer roupa que tu achar, tu pega e vai?

**Deméter:** Não.

**Pesquisadora:** Por quê?

**Deméter:** Porque eu::, bom, primeiro eu não gosto muito de usar calça, eu prefiro semp. usar vestido,/ tá. Então o vestido é uma coisa que também não:: é::, /como eu não... meu corpo não é, assim né, acima do peso↑, não é qualquer vestido não é qualquer combinação/. Então eu gosto de:: ã:: gosto de escolher, sou vaidosa, então eu gosto de escolher a roupa. Mas não... ah e outra coisa eu me preocupo também que eu sempre me lembro da professora aquela↑ que ensinou da roupa que a gente não pode ir trabalhar, né? Então, por exemplo calça jeans↑, eu uso calça jeans, mas eu procuro sempre usar com alguma coisa que não não uso com roupa..., com calça..., com blusa curta, né?/ É, a não ser que seja uma calça jeans bem larga assim, tipo um número ou dois a mais no meu corpo, que é a maior parte (hh) das minhas calças jeans são. Então aí sim, aí eu coloco, posso botar uma roupa mais curta senão, não. E::/ vestido que eu gosto de usar, uso bastante vestido, eu procuro não usar curto.

**Pesquisadora:** E porque que tu acha que tu faz isso, além de ter tido aula sobre isso?

**Deméter:** É porque que eu acho...

**Pesquisadora:** Por que que tu acha que isso acontece?

**Deméter:** Ai, pra evitar constrangimento, primeira coisa. Porque assim ó, já teve casos de constrangimento de professoras com aluno lá na nossa escola.

**Pesquisadora:** É? Que caso foi esse?

**Deméter:** Foi o caso que uma professora muito bonita/ né, é pelo menos pro meu gosto né, o corpo dela né, be::m bem bonito assim, e ela:: é, acho que não teve aula com (essa professora)...(hh) [riso alto]. Não, eu tô brincando né, tô brincando (hh), (só) sendo bastante irônica com a situação. Mas ela (tá) foi escrever/ e naquele momento, então, os alunos tiraram foto/ né, da °bunda° dela e coloc. e publicaram na internet, no... e ali eles falaram, né: >“Que faziam isso, que faziam aquilo, que virava ela desse jeito, virava daquele, não sei o quê e tá tá tá e tá tá tá”< e aquilo ficou bem constrangedor↑ assim, ficou (bem)... Então, claro↑ aquilo pra mim já foi um

recado, né?/ Já foi um recado. Então eu procuro evitar, e outra, eu não tenho muito modos, eu sei que eu não sou uma pessoa de muitos modos,/ eu sei, se caiu uma coisa no chão, eu vou pegar na hora que caiu, e daqui a pouco eu me esqueço que eu tô com vestido curto, é então por isso que eu evito usar roupa muito curta.

**Pesquisadora:** E tu acha que isso teria acontecido, se fosse um professor↑? Tu acha que...

**Deméter:** Não./ Com certeza não, porque a gente já teve professor [interrupção de terceiros]//, nós já tivemos professores é:: e temos professores bonitos e:: atraentes assim, e eu nunca ouvi falar↑ pelo menos que as meninas ou os meninos tirem fotos e:: fiquem... de repente até tiram, mas eu nunca ouvi, é:: situações assim do do do gênero, né?

**Pesquisadora:** E tu já escutou alguma coisa de aluno sobre roupa de professora ou/ sobre alguma situação↑?

**Deméter:** Sim, dessa situação aí, que aconteceu com >essa professora da foto que colocaram<, na época muitos alunos, é, disseram que ela não podia ir vestida daquele jeito pra escola. Quando foi se falar↑ da situação, quando se confr. abordou esse tema na na escola, muitos alunos disseram: “Mas ela é uma professora, ela não pode vir vestida assim↑”./ Aí eu ainda indaguei na época, “Mas com. como assim? Ela não pode vir vestida como?” Ela... não, porque ela tava com uma calça jeans justa e uma blusa::, mas assim a blusa dela não era curta↑, não era mini blusa↑, mas só que era uma blusa que era certa na cintura assim, do tamanho da cintura e no momento que ela se abaixou ficou um tanto das costas de fora e apareceu a tatuagem.

**Pesquisadora:** Humm.

**Deméter:** Foi isso. E aí, então... mas ficou um pedacinho das costas de fora. E...

**Pesquisadora:** E a questão da tatuagem, tu acha que também chamou a atenção?

**Deméter:** Fetiche, claro. Ou não sei se fetiche, mas assim ó, chamou a atenção.

**Pesquisadora:** Então tu acha que os alunos têm na cabeça deles algum discurso, alguma imagem de que a professora↑ tem que se vestir de um certo jeito?

**Deméter:** Comedido? Não sei se os alunos têm essa:: essa::... todos os alunos têm. Mas naquela conversa ali, deu pra que ver/ que alguns↑/ alunos, principalmente os meninos que foram quem se manifestaram, porque as meninas disseram, as meninas se revoltaram, eu lembro disso, eu tava num nono ano/ quando (abor.) eu abordei essa:: essa:: essa conversa e os meninos disseram isso que: "Ela não...que ela tinha que cuidar↑ o jeito que tava vestida" e as gurias se revoltaram né, ficaram furiosas: "Não, tá errado. Não é assim.", e tal. Então assim, e e também alguns meninos não::/ não concordaram./ Então eu vi que tinha. que não dá pra dizer que é geral./ Existe, ° mas acho que não é geral °.

**Pesquisadora:** Na faculdade, no mestrado, tu lembra de alguma representação de professora, alguma relação com o corpo ou roupa?

**Deméter:** Eu não tive professorA/ na graduação./ Eu tive professorA, tá a T↑ que eu falei que foi minha:: orientadora no V/. E algum contato/ com algumas professoras na:: da X. Quando eu fazia..., por causa do grup. (do f.), desse grupo de pesquisa, o S, (foi) que eu tinha contato com algumas professoras↑. Ah eu tive/, (tô) agora tô:: tô lembrando, eu tive, sim, algumas professorAS na graduação. É que elas não eram do curso de Filosofia,/ tá? Por isso que eu..., agora pensando eu lembrei que era a:: da:: as as professoras de estágio/. Todas as professoras que me deram as disciplinas da educação↑ na graduação↑/, eram da X, então eram professoras, então agora eu lembrei. Mas ã:: eram pessoas que eu tinha muito contato, também, por causa do S. Tá, mas deixa eu lembrar agora se elas era::m... /. Eu acho que eram pessoas que se cuid., se... assim, é:: se preocupavam em tá apresentadas↑, eu acho. Vaidosas, assim. Não...

**Pesquisadora:** E assim, pra gente finalizar, tu/ tu diz que quando tu sai, tu:: tu gosta de parecer arrumada, mas tu te preocupa se aquela roupa vai te atrapalhar↑ ao dar aula?

**Deméter:** Ah, me preocupo.

**Pesquisadora:** Quando tu tá dando aula, tu acha que tu cuida alguns movimentos ou alguma coisa te restringe↑?

**Deméter:** //Não, porque geralmente eu procuro colocar uma roupa que eu (vá) me sentir à vontade↑, né? É assim ó, eu não eu não gosto mesmo de usar roupa justa, né, roupa curta assim (ou...), até tenho algumas coisas, mas nunca uso na escola. Então:: eu não:: eu não eu não me sinto atrapalhada, porque geralmente eu uso..., né?

**Pesquisadora:** Mas vamos supor assim, que num dia tu saísse com pressa, tá?

**Deméter:** Tá.

**Pesquisadora:** E pegasse a primeira roupa que tu achou e era uma blusa decotada.

**Deméter:** Tá.

**Pesquisadora:** Como tu te sentiria em aula?

**Deméter:** Mal.

**Pesquisadora:** Por quê?

**Deméter:** Ah, porque eu não ia querer, por exemplo, me abaixar↑, eu ia ficar..., né? Eu ia me sentir constrangida porque eu não ia querer que o meu corpo ficasse exposto.

**Pesquisadora:** E::, então iria te atrapalhar?

**Deméter:** Com certeza, a exposição do meu corpo, certamente, iria me atrapalhar.

**Pesquisadora:** Tu já..., além dessa professora, tu já ouviu alguma outra história que te marcou sobre roupa ou corpo?

**Deméter:** Na escola com professor?

**Pesquisadora:** É.

**Deméter:** //Com professor eu não lembro. Com alunos e alunas, sim. Agora com professor// não, não lembro de ter presenciado↑, assim.

**Pesquisadora:** Uhum.

## Anexo F

### Entrevista 3- Transcrição integral

Entrevistada: Margarida

Duração 32 m e 52 s

**Margarida:** <Bem, ã, eu tenho 54 anos, sou formada em letras, né, português-inglês/, ã::, tenho mestrado em Letras↑, doutorado↑ em Educação. No mestrado em Letras, é:: eu estudei a questão da escrita, né↑, com alunos da:: de quinta série e trabalhei com a revisão individual e a revisão colaborativa né, com base em *Flower & Hayes* e no mest. e no doutorado eu estudei a escrita acadêmica dos professores de pedagogia, né?> Eu fiz essa interlocução, porque muitos muitas das vozes que apareceram no mestrado eram ã:: vozes, ã muitas vozes que apareceram na fala das crianças de quinta série eram vozes dos professores de pedagogia, então por isso que eu fui estudar↑ a escrita acadêmica dos professores de pedagogia, né? /Atualmente, eu trabalho numa instituição:: pública de Educação Básica Estadual, né, e:: e trabalho desde 2007 na faculdade B [instituição privada de ensino], né, comecei lá na época da C, né, e::/ e continuo até hoje, né, lá eu atuo nos cursos de Direito↑ que eu trabalho com teoria da argumentação jurídica↑ e:: no curso de Psicologia, ética, polí. com a disciplina ética, política e sociedade, né, e:: nos cursos de Nutrição,/ Fisioterapia/ e:: Farmácia com a disciplina de metodologia científica↓.

**Pesquisadora:** Uhum, e/ voltando um pouco. Como que foi a tua formação, ensino fundamental e ensino médio/, não precisa ser tudo mas...?

**Margarida:** Sim, a minha:: formação no ensino fundamental ela foi parte, ã::, numa escola do interior, numa escola da da campanha, né, eu estudei até a quinta série numa escola da campanha, próxima a propriedade dos meus pais que el. nós residíamos no campo, depois ã, aí nós/ nos mudamos pra cidade, pra D/. E ali, lá, nós só temos instituições públicas, então eu terminei, ã, meu ensino fundamental/, né↑, numa escola estadual e, aí depois/ ã ã o ensino médio↑, aí no último ano do ensino médio, eu cursei aqui em E.

**Pesquisadora:** E como que tu lembra dos teus professores? Tu tem alguma lembrança visual↑ dos teus professores?

**Margarida:** Sim/, tenho. Tenho várias lembranças. ã::, deste período, por exemplo, que eu estudei na campanha, né, na na escola da zona rural. Eu me lembro que a professora era uma pessoa bastante °amarga°, né. Ela ela não tinha muita °delicadeza° para falar com os alunos, a forma como ela se referia era sempre uma forma áspera, ríspida, né. /Então eu tenho essas imagens, muitas vezes ela não dava aula↑, ela nos levava pro pátio e não tinha uma atividade específica assim, como era uma escola da zona rural, a gente tinha uma área verde, né, muito boa e os alunos ficavam °ali, brincando°. Então (às vez.), muitas vezes eu não tinha↑ aula, né. Até, na época, meus pais foram a secretaria de educação(hh), né, fizeram uma reivindicação↑ e a situação melhorou um pouco (hh) né, mas a imagem que eu tenho é..., mais presente é essa amargura, essa rispidez, assim.

**Pesquisadora:** E tu lembra dela fisicamente, algum traço?

**Margarida:** Sim.

**Pesquisadora:** Alguma coisa?

**Margarida:** Sim. Lembro/, lembro.

**Pesquisadora:** A roupa que ela usava? Alguma coisa assim?

**Margarida:** Sim, era uma roupa bastante discreta, né, ela tinha um jeito assim, ã másculo/, né, então ela tinha um cabelo bem curtinho↑, né, usava camiseta de manga curta assim, é me lembro assim, né, calça jeans, ela se vestia assim, pra época, um protótipo de homem.

**Pesquisadora:** Uhum, e depois no ensino médio? No fim...

**Margarida:** No ensino médio aí..., ã depois no final... Esse essa professora era da zona rural. Depois, na:: quando, né, fui para D, não, aí eu tenho °boas imagens°. Eu tenho professores bem cuida. uma imagem de professoras bem cuidadas↑, bem tratadas↑, professoras, né, que gostavam de se arrumar↑, maquiadas↑ com roupas ã:: adequadas, né, pra pra sala de aula. Adequadas no sentido assim/, né, saia, blusa, calça, ã:: normal assim, né? Uma roupa que/ se deve usar numa situação

formal, no meu entender↓, né?

**Pesquisadora:** Aham. O que que seria essa roupa?

**Margarida:** Né, olha↑. Eu penso assim ó, que/ a roupa ela de certa forma, ela é reveladora do sujeito/, né, em determinados contextos. Então eu penso que ã::, se tu estiveres numa situação formal↑, tu tens que usar uma roupa que seja adequada. Ou seja↑, tu não vais usar uma blusa com um decote imenso, né, ã e que possa gerar um constrangimento pra outra pessoa, né, nem um uma roupa transparente, né, ou curta demais↑, né? Como nós tivemos↓, né? Eu presenciei uma situação de uma colega, por exemplo, que:: ela:: foi dar aula, embora a saia fosse longa, era uma saia transparente↓, né? E aí, ela estava usando u::m fio-dental↑, uma calcinha que era um °fio dental° e ela foi pra sala de aula <assim>, e isso acabou gerando uma situação bastante constrangedora pra ela↓, porque os alunos tiraram foto↑, postaram fotos↑, né? Então eu penso que não só na docência nós precisamos ter esse cuidado, mas em várias profissões, né, a gente fala na docência, mas tu chega num consultório médico, tu vai atender com uma..., alguém vai vai te atender com um/ vestido muito curto↑, um decote muito grande↑. Uma advogada, por exemplo, no fórum, como é que ela vai ir, né? Como diz a nossa coordenadora do Direito, como é que ela vai ir com vestido que parece uma blusa, né? (hh). Então, eu acho que a ima. é:: o corpo fala, né, tem aquele livro “o corpo fala” e eu acho que isso, ã tu tens que ter uma certa postura, uma questão de postura↑, uma questão de credibilidade, né? Então se eu vou num consultório médico, a médica lá me atende com um vestido que não é..., mais parece que é pra uma festa do que pra um trabalho↑/, né, a mim a credibilidade daquele professor fica comprometida, >daquele profissional< fica comprometida, não quer dizer que ele não seja bom profissional, mas a imagem que ele me passa...

**Pesquisadora:** E por que que tu acha que tu tem essa construção desta imagem de um professor ou de uma professora que deve estar vestida de tal forma?

**Margarida:** /Olha, acho que talvez pelos meus valores↑, né? Eu/, por uma questão de postura é porque que eu tenho essa representação↑? É porque eu acho que ela é

adequada, eu acredito nela, né? /Não é, nunca parei pra pensar porque que eu penso, eu entendo que deve ser assim/, né, é uma questão de postura porque tem posturas que são mais adequadas a uma situação do que outras↑. Então eu acho que isso vale também pra roupa é que nem a linguagem, né, eu tenho que usar uma linguagem adequada, né, em deter., se estou num contexto formal↑, eu tenho que usar uma linguagem de acordo com aquele contexto, eu estou dando uma aula↑, né, eu estou falando com alguém que tenha um nível de escolaridade alto, então eu preciso manter minha linguagem de acordo com o contexto, e eu penso que a roupa↑ é a mesma coisa. Então se eu estou num contexto formal↑ é uma questão de postura↑, de respeito↑, tanto a mim, né, tanto respeito comigo quanto com outro↑, né? Então pra mim é uma questão, assim ó, de/ de postura↑, de adequação↑ ao contexto, não é?

**Pesquisadora:** E, alguma ocasião, quando tu era aluna, alguma vestimenta ou alguma relação com o corpo dos professores te chamou atenção?

**Margarida:** /Não. O que me chamava a atenção↑ era os professores bem vestidos.

**Pesquisadora:** Que seria...? O que seria bem vestido?

**Margarida:** Sim, que eu digo, assim, quando tu vê que uma pessoa vai↑, por exemplo, assim, ó, que ela tem um cuidado na roupa/, né, eu me lembro as minhas professoras de língua portuguesa. /Eu nunca fui, ã/, quando eu era estudante eu não gostava de língua portuguesa. /E eu tinha uma professora, a professora A, que ela sempre ia muito bem vestida, né, roupas boas assim, bem vestidas né,/ saia↑, uma saia bonita, uma blusa bonita, bem maquiada, cabelo bem feito e aquilo parece que amenizava↓ aquela questão, ã::/ pelo fato de eu não gostar↑ da língua portuguesa, né, pelo menos o professor era uma pessoa agradável de se ver↓, né? Então eu tenho representações nesse sentido, eu acho que quando tu, né, tu te/ arrumas para dar aula que tu cuida da tua roupa, da da tua apresentação, acho que isso de certa forma↑ (hh), né, traz uma empatia↑ do aluno.

**Pesquisadora:** E tu lembra de ter alguma diferença, ou de te chamar atenção/ a vestimenta de um professor e de uma professora, diferença entre eles?

**Margarida:** Eu tive poucos professores./ °Não, não vou, não° porque talvez pela pela:: pelo fato da roupa masculina↓, né, ser uma roupa mais formal, mais... ã sem muitas variações (hh), eu não me lembro, eu tive pouquíssimos, eu só lembro, na verdade, de dois professores/, né, os demais sempre foram professoras. Não, depois, eu lembro sim, aí no mestrado sim, eu tive professores. Mas na parte da Educação Básica↑/, eu só tive/ eu só tive dois,/ na verdade, tive um↑ professor só, o/ um professor, o outro não chegou a ser meu professor. /Então não vejo assim, parece que o homem sempre é mais formal↑, é calça↑, camiseta↑, né? Então essa variação de de vestimenta acho que é mais no/ no feminino mesmo↓.

**Pesquisadora:** Uhum, e:: tu disse que trabalha com com didática tem alguma questão de vestimenta↑ que tu chega a esbarrar quando tu dá aula, assim? De explicar pra elas alguma questão?

**Margarida:** Sim, no Direito nós.../ na disciplina de linguagem jurídica, eu trabalho, assim, as diferentes linguagens, né, e aí eu falo um pouco da linguagem corporal,/ né? E aí quando se fala da linguagem corporal↑, a vestimenta↑ está dentro da linguagem corporal, né? Então, tem a linguagem dos olhos↑, a linguagem, né, do corpo em si↑, e é onde aparece essa questão da da vestimenta assim, que eles recebem toda uma orientação específica, né/, ã::, pra usar uma roupa adequada, tanto é que eu costumo levar meus alunos do primeiro semestre,/ né, pra:: pra assistir a um júri,/ e:: aí, eu oriento na roupa que eles vão usar e inclusive a coordenação do curso vai lá e orienta também, o que eles devem de usar, né, é é como eu disse, (hh) ela diz: “Vocês não vão com um vestido que parece uma blusa”, “Nem os guris vão de boné, nem de bermuda”, “Nós vamos num contexto formal”. Então é isso que eu penso, se vale pras outras áreas, vale pra nós↑ na educação também, né?

**Pesquisadora:** Tá. E::/ agora sobre a tua rotina, quando tu ia trabalhar na escola pública de educação básica, tu pensava no que tu ia vestir pra ir trabalhar?

**Margarida:** Sim/, eu.../ Teve uma época↑, eu trabalhava numa escola particular/ e numa escola de °educação básica° e aqui vou ser bem sincera/. Eu chegava assim

ó, a comprar roupas/ específicas para a escola de educação básica/ pública. Por quê? Porque às vezes eu me arrumava e eu não me sentia bem, arrumada, por causa do contexto em que:: /em que eu me encontrava, e isso Ana [nome da pesquisadora], me incomodava um pouco, porque assim, parece que eu não, porque eu gosto↑ de me arrumar, né, e isso me incomodava um pouco porque parece que não era eu/, né? Então assim eu não/..., às vezes eu chegava/ (do) Q, eu trocava de roupa, porque era um período que eu tinha Q de manhã/ e:: o estado de tarde. >Eu trocava de roupa porque eu não queria ir com aquela mesma roupa porque parece que iam me olhar de uma forma diferente<, ou seja↑, diferente no sentido assim, ah porque né,/ “Tá muito arrumada↑”, nem é que fosse tão arrumada. Bom, então isso foi uma coisa, assim ó, que::/ eu me me me incomodou um pouco e agora eu não adoto mais es. essa/ essa postura. Se eu gosto/ de me arrumar ou se eu estou com vontade de me arrumar, eu vou↑, se eu tiver que ir de salto eu vou↑ (hh), sabe? Agora estou..., me desvencilhei disso.

**Pesquisadora:** Eu ia te perguntar, o que que é o se arrumar?

**Margarida:** Né, o que que é, por exemplo assim, não é um tênis, não é uma camiseta, sabe? Então eu gosto de botar um salto, eu gosto de botar ou um sapato melho::r, né? É é um arrumadinho↑, como a gente diz (hh), né? Isso pra mim é, eu me maquiar, né, o meu maquiar que eu digo é passar um pancake, um rímel, não é, tá, com sombras /e que a gente vê nuns outros.../ e e:: [hesitação] e que se vê↑ num outro contexto, por exemplo, lá no Q, era bom, por quê? Porque °todo mundo tinha mais ou menos°, não que a escola nos pedisse isso, mas era o perfil dos professores↑.

**Pesquisadora:** E:: existia algum código, alguma/ circular sobre vestimenta na escola?

**Margarida:** Não, não, nunca houve nada. Não.

**Pesquisadora:** E tu acha que os alunos de lá esperavam alguma coisa e os da escola pública esperavam outra? Tu acha que o aluno...

**Margarida:** Não, eu não sei./ O que que... / não °isso°. Como é que eu vou te dizer,

assim, eu tenho a impressão↑ que o aluno da escola pública não vê com bons olhos.

**Pesquisadora:** Tu te arrumar?

**Margarida:** Eu me arrumar, eu botar um salto↑, né? ã::, eu lembro que, eu acho que uns três ou quatro anos,/ um aluno, uma aluna, era uma turma muito boa da escola pública e::/ eles me disseram assim: “Professora, a senhora é diferente das outras professoras[hesitação], //o seu jeito de falar↑ e o seu jeito de se vestir”↓,/ né? E::/ e hoje/, né, eu nessa época↑, eu não sentia tanto essa diferença, mas hoje eu... ,parece que eles olham ma. ... né? ã:: me olham, assim, °de cima a baixo/ dentro da sala de aula° e às vezes isso me traz um desconforto, mas tá bem↑. Acredi.↓ ... o que eu uso, não que eu vá que nem uma perua, não vou↑. Tu és minha colega, tu sabe que eu vou..., não vou↑.

**Pesquisadora:** Uhum.

**Margarida:** Né, Ana [nome da pesquisadora]? Ou pelo menos (hh) não me considero↑ (hh) ...

**Pesquisadora:** Não, não.

**Margarida:** Que vá que nem uma perua (hh), mas eu gosto de ir ajeitadinha↑/. As roupas que eu vou pra faculdade dar aula↑, as roupas que eu vou ao centro↑, né, e antes eu eu tinha, eu não eu não ia/, não tinha esse cuidado./ E:: e:: /e na escola/ particular↑ é o que que eu ouvia dizer assim: “Ah, eu adoro as tuas botas”, né, “Tu tem uma bota mais bonita do que a outra↑”. ã, uma vez uma aluna me disse assim, nós estávamos na época dos lenços, então eu usava bastante lenços, elas eram do primeiro ano, /né? E um dia elas chegaram e disseram assim, lá no Q: “Professora, tu não estás mais usando teus lenços?”.// E eu nem havia me dado conta que eu não estava usando/ e elas disseram: “Não, porque nos começamos a usar porque tu estavas usando”./ E aí,/ eu lembrei↑ de uma frase que o irmão H,/ do Z, o irmão H, >na época em que o Z ainda era dos padres<, eu dei um ano aula no Z, antes de ir pra (o) Q/. E numa reunião de professores ele disse a seguinte frase: “Que o professor é espelho”/ e quando essas alunas perguntaram: <“Por que tu não estás mais usando os teus lenços?”>, me lembro da da expressão física das alunas, “Nós

começamos a usar porque tu estás usando”. Então, ã::, /não, eles observavam lá, né? Foi aí que eu me dei conta, mas não↑ que eu me arrumasse porque a escola pedi::sse ou porque..., não, né?

**Pesquisadora:** Uma coisa que tu falou, tu disse que/ te incomodava eles, na escola pública, te incomodava eles te olharem de cima a baixo?

**Margarida:** Isso!

**Pesquisadora:** Como que tu te sente quando tu tá em sala de aula, essa questão desses olhares quanto a tua roupa, teu corpo, te atrapalha↑?

**Margarida:** Assim ó, quando eu... porque uma forma é tu olhares/ uma pessoa, e tu/, tu olhares porque se tu observares a forma como uma pessoa te olha, tu já percebes se aquilo é algo positivo ou algo negativo/, né? E/ e ultimamente aqui, eu não tenho sentido como algo/ positivo↑, certo? É como se existisse uma reprovação ou do tipo assim: ° “O que tu estás fazendo aqui?” sabe, alguma coisa assim °. E::/ parece que isso, né, aqui é uma questão muito subjetiva assim, mas parece que pra alguns alunos, aquilo ali/ ã incomoda, sabe? >Mas não atrapalha minha forma de dar aula<, não, até porque, depois desses anos todos de trajetória a gente vai::/, tem uma certa firmeza↑, e e não não, mas/ ã:: a gente, eu observo por parte de alguns↑, não são todos, né?

**Pesquisadora:** Tá. Então ao sair, tu pensa o que tu vai vestir pa. para trabalhar?

**Margarida:** Sim, ah↑ sim.

**Pesquisadora:** Tem um planejamento↑?

**Margarida:** Sim/, eu penso.

**Pesquisadora:** Tem algum momento que tu olha e diz: “Ah, essa roupa não dá pra ir trabalhar”?

**Margarida:** Sim.

**Pesquisadora:** Quais seriam essas?

**Margarida:** Bermuda,/ por exemplo, né? Eu::/ não acho..., /ã é agora eu comprei uma bermuda/ que ela é quase pelo joelho, eu tenho duas bermudas que eu uso↑ pra trabalhar, por quê? Porque são bermudas que eu posso usar com salto/, né?

São ã:: que >eu considero (hh) que eu posso usar com salto pela minha idade↑, porque elas bermudas quase pelo joelho↑</, né? Então, são/ essas/ bermudas eu eu posso trabalhar↑. Agora, uma bermuda pelo/ altura da perna↑, pela metade da perna↑, um pouco mais próximo ao joelho, eu não acho que seja::/ adequado, por exemplo, as minhas bermudas são/ [a entrevistada faz um movimento indicando abaixo do joelho] por aqui assim, entendesse? Então se eu sentu ela vai subir↑, né? Agora uma bermuda pelo joelho, tranquilo↓.

**Pesquisadora:** E...

**Margarida:** É o comprimento que vai determinar, é o é o comprimento da bermuda, é o comprimento da saia, /né? É o decote↑.

**Pesquisadora:** Uhum, e tu acha que os alunos eles fazem alguma diferença se fosse um professor com uma bermuda mais curta, tu acha que/ faria diferença?

**Margarida:** Um professor, tu diz masculino?

**Pesquisadora:** Isso.

**Margarida:** //

**Pesquisadora:** Tu acha que eles dão tanta/ atenção?

**Margarida:** Eu não sei se.../ Pois é,/ eu/ olha/ depe. talvez chame atenção. Eu sempre penso quando eu escolho a roupa é aquilo que eu vou me sentir bem, naquele contexto. Eu não sei se o aluno dá essa importância, se ele tem essa visibilidade /que eu tenho, entendestes? Mas é uma roupa que eu penso assim ó, isso aqui não é uma roupa que eu deva usar pra essa situação/, né? É que nem assim ó↑, nós não vamos a uma a uma festa↑, vestido de gala, se não é uma festa com traje a rigor↑. Então eu penso que essa questão da roupa pra pro trabalho pra... é a mesma coisa é uma questão de adequar a roupa ao contexto.

**Pesquisadora:** Uhum, e vamos supor assim, hipoteticamente, que tu tem um dia que tu acordou atrasada e esteja com pressa, pegou↑ a primeira roupa que apareceu./ Como que tu te sentiria em sala de aula?

**Margarida:** Bom, aí se eu acordei... Porque eu normalmente↑ eu deixo a minha roupa/ vista de um dia pro outro↑. Tem um planejamento? Tem, deixo uma roupa

vista. Bom, aí o que eu vou fazer, eu vou colocar uma calça, uma camiseta, (hh) né, aquelas coisas que não tem erro↑.

**Pesquisadora:** Tá. E se, não sei, uma situação que tu tivesse esquecido, tava em outro lugar e foi com uma blusa com decote↑. Como é que tu te sentiria fisicamente assim, dando aula?

**Margarida:** Ah↑, eu ia me sentir desconfortável↓.

**Pesquisadora:** Desconfortável?

**Margarida:** Ah, eu... se se é um decote que não é adequado, eu eu ia me sentir desconfortável.

**Pesquisadora:** Iria te atrapalhar?

**Margarida:** Olha, não sei se iria me atrapalhar, né? Mas↑,/ eu estaria passando uma imagem de mim que não sou eu, porque eu sou cuidadosa co::m com isso, isso ia me trazer um desconforto, porque aquele decote não é adequado, né. Aconteceu uma situação comigo.

**Pesquisadora:** Eu ia te perguntar isso agora.

**Margarida:** Há muitos anos (hh), né, ã eu coloquei um vestido/ pra dar aula, branco e preto /e fui dar aula./ E:: na época↑, eu eu ...., bom↑, era num curso superior, e aí, tinha um aluno sentado no meio da ã:: da sala, assim, e eu explicando↑ e os outros perguntando↑ e ele/ assim [ela demonstrou como ele a estava encarando], ele não piscava. /E eu já tava me sentindo meio que desconfortável, ele era um vestido de alcinha↑, reto assim, né↓? Não sei o que que a criatura viu no vestido. Bah, tá, terminou a aula↑, tudo bem. Ele era funcionário da F↓ [loja de departamento] /e↑ um dia eu pas. cheguei na F e ele tava no caixa e eu ia/ passando as minhas compras e tinha uma fila↑, e ele me olhou (hh) e disse assim: "Professora, /tu estavas naquele vestido", só assim↑ ele me disse. Eu:: fiq. (hh), >bom a única coisa que eu disse: "Ah↑, aquele vestido era daqui"↑<, nunca mais botei eu o vestido, dei pra minha funcionária↓./ Pra dar aula, nunca mais usei o vestido. E e aconteceu outra coisa também interessante, eu tenho uma blusa que ela é preta/ e tem um trabalhadinho assim [listras], branco/, amarelo cítrico e verde cítrico/, e eu tava dando aula na pós-

graduação/, né, num curso de especialização e:: falando sobre essa questão da vestimenta/ e uma aluna me disse assim: “Professora, então eu vou te dizer uma coisa”, a blusa eu posso até te mostrar↑, não tem decote não tem nada, e ela me disse assim: “Essa tua blusa me desconcentra”. /Porque ela era toda, ela era toda riscadinha↑ com aquelas cores. Então eu acho que isso↑ ao olho do aluno, né, aí é aluno do ensino superior↓, não sei se tu queres só analisar a questão da educação básica, mas/ então é é pra alguns↑ alunos essa questão da roupa também interfere.

**Pesquisadora:** Desconcentra?

**Margarida:** Esse aluno mesmo, ele não deve ter prestado atenção na minha aula.

**Pesquisadora:** (hh) Imagino que sim.

**Margarida:** (hh) Ai↑, eu fiquei...,então foram duas situações. Então acho que isso reforça a minha (hh) preocupação de cuidar <a roupa>.

**Pesquisadora:** Então isso te atrapalhou naquele dia, a questão do vestido e dos olhares?

**Margarida:** É, sim, aquele dia, sim. Ele.../ porque, bom eu acabei não me dirigindo mais a ele↑, eu procurava/, né, olhar pros demais e não pra ele↑. Por causa que eu obs., eu percebi que a forma como ele tava me olhando não era uma forma de pra prestar atenção no conteúdo, mais em mim que no conteúdo, né↓.

**Pesquisadora:** Aham, então...

**Margarida:** Eu acho que ele não até..., ou eu tô sendo ingênua porque quando ele me falou aquilo no caixa (hh)/ e e eu também fiquei embaraçada (hh), ele não fez, ele não terminou a disciplina.

**Pesquisadora:** Hum, interessante.

**Margarida:** É::, ele não (hh). Eu acho, porque ele também ficou meio que... /ele não terminou a disciplina.

**Pesquisadora:** Interessante. Então essa questão toda do professor, tu acredita então que a vestimenta e as atitudes corporais acabam atrapalhando em sala de aula, a questão dos alunos, de atenção e de concentração?

**Margarida:** Sim↑, dependendo da vestimenta/, sim. Por ex. né, ach. essa questão da

blusa/, né? A aluna disse assim: “Professora...”, ess. ela reclamou da minha blusa. Eu já↑ e eu voltei a dar aula com essa blusa/, né, e era uma turma que eu tinha bastante afinidade↑ e eu contei a situação e perguntei↑ se aquela função da minha blusa (hh) trazia algum desconforto pra eles↑, né? A outra turma disse que não(hh). Então acho que essa questão é:: é uma questão bem pessoal, mas dependendo, por exemplo, eu acho se é um decote↓, se é uma..., esse meu vestido que talvez, então, tivesse meio justo,↑/ né? Não, ele era um tubinho, né, reto↑, não acho que tivesse nada de.../, era e:: um vestido normal↑, com decote normal↑, tinha nada de // de excesso, mas eu penso que pode atrapalhar, sim, a aprendizagem do aluno. Dessa minha colega, por exemplo, que aconteceu o evento, né?

**Pesquisadora:** Da foto?

**Margarida:** ã::, da foto↑, os alunos devem ter..., >°claro que não prestaram atenção na aula,< provavelmente não tenham prestado°, >não posso afirmar↑<. Mas,/ provavelmente tenham (hh) se concentrado mais na função da foto↑/ do que na aula↓, né? Então, a gente precisa cuidar porque isso pode sim↑, influenciar na <concentração> do aluno, né? E acho que a credibilidade também↓./ Tá, eu tô julgando por mim↑.

**Pesquisadora:** Aham. Então tu acha que existe um imaginário ou discursos que nos levam a pensar que o prof. que a professora, no caso, tem que se vestir de tal jeito?

**Margarida:** Sim, eu penso não só↑ o professor/, porque ã, o que que eu penso em relação à docência, Ana [pesquisadora], tem outras questões que são válidas,/ ã >como é que eu vou te dizer<, tem questões que são. tem..., não sei se são questões, mas eu vou te dizer assim, é, vou usar o termo questões, que são válidas pras out. válidas pras outras áreas e porque não são pra nós, na docência↓?

**Pesquisadora:** Humm, tipo↑?

**Margarida:** Essa questão da roupa↑, pois então, >um advogado não pode apar., não pode, não deve ir ao fórum/< com uma roupa que não seja adequada, uma roupa formal, por exemplo, não precisa estar, o homem não precisa estar de terno e gravata, mas ele tem que estar com uma calça↑, uma camisa↑, certo? Um médico

também, ele não vai te atender de bermuda↑, ele (te.)... né?/ E aí entra os dois, né, ele não deve, a não ser nu::ma situação especial, mas dentro de um consultório↑, né? E eu (sei), e e por exemplo, e a questão dos médicos na formação deles, eles também tem isso, //não só na graduação, mas como na especialização,/ né? Ã:: o meu filho teve lá em Porto Alegre agora↑, terminando a residência e eles falaram da importância↑ deles estarem bem vestidos/ pra atender o paciente./ Então assim, acho, e acho que isso vale é no Direito, eu tô te falando as áreas que eu conheço, é no Direito, é na/ na Medicina que são... lidam diretamente com as pessoas↑ porque que nós na docência também não↑? Eu acho que a gente tem que cuidar sim.

**Pesquisadora:** Uhum, mas tu acha que,/ tu não acha que essa questão de ter uma adequação, entre aspas, tá, não acaba, ã,/ te oprimindo ou te restringindo/ a liberdade de se vestir, por exemplo↓?

**Margarida:** Não, eu acho que não, porque assim ó, é:: (o que) quando eu falo em roupa↑ é o fato de eu não ir com uma bermuda muito curta, ou eu não..., entendeste? >Não quer dizer que eu não possa ir de bermuda<, é claro que eu posso ir de bermuda, mas desde que a bermuda seja.../ né? Agora eu vou lá com uma bermuda lá em (cim.), /bem curta,/ né? Quer dizer não::/ eu acho que não, ela não:: /não oprime↑, não não restringe↑,/ por quê? Porque aquela questão que eu te disse, é uma situação formal é uma situação de trabalho↑. Então se é uma situação de trabalho↑, <eu tenho que me vestir de acordo com aquele contexto ali>.

**Pesquisadora:** E pra outras gerações, por exemplo, professoras e estagiárias recém-formadas, tu acha que elas pensam do mesmo jeito?

**Margarida:** //Aí depende da formação↑. Acho que isso aí tem que ver com a formação↑, por exemplo, eu eu atuo no curso de Pedagogia, atuei no curso de Pedagogia, agora este semestre, semestre passado não, mas sempre nós falávamos, eu conversava com elas sobre a questão da imagem↑, quando elas iam, por exemplo, pro estágio, né? Então elas estão levando↑ o nome delas e estão levando↑ o nome da instituição/, né↓? Então eu penso que vale também pros recém-formados↑, porque quando nós estamos falando em vestimenta no Direito, nós

estamos falando↑ pros alunos recém-formados/, né↓? Então é:: eu eu vejo assim, que a docência, ela vem <perdendo coisas>, ela vem perdendo, ela vem ficando atrás↑ das demais profissões/ das demais profissões, (quer dizer), as outras profissões estão valorizando ã, talvez até pareça um pouco conservadora neste sentido, mas/ eu entendo que mesmo pra quem é recém-formado independente, é a tua imagem↑ enquanto professor.

**Pesquisadora:** Então tá↓. Obrigada↓.

**Margarida:** E acho que a imagem vende! (hh)