

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPG
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LEANDRO DE BONA DIAS

**QUE RAIOS DE PROFESSORAS SÃO ESSAS? A
REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NAS OBRAS
DE FANNY ABRAMOVICH E ZIRALDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral.

**CRICIÚMA
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

D541q Dias, Leandro De Bona.

Que raio de professoras são essas? : a representação da identidade docente nas obras de Fanny Abramovich e Ziraldo / Leandro De Bona Dias. – 2017.

173 p. : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2017.

Orientação: Gladir da Silva Cabral.

1. Abramovich, Fanny, 1940-. Que raio de professora sou eu? – Crítica e interpretação. 2. Ziraldo, 1932-. Uma professora muito maluquinha – Crítica e interpretação. 3. Professores na literatura. 4. Identidade docente. I. Título.

CDD. 22. ed. 801.95

LEANDRO DE BONA DIAS

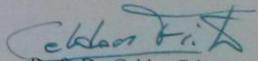
**“QUE RAIOS DE PROFESSORAS SÃO ESSAS? A
REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NAS OBRAS
DE FANNY ABRAMOVICH E ZIRALDO”**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

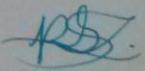
Criciúma, 24 de março de 2017.

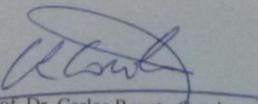
BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Cláudio da Silva Cabral
(Orientador - UNESC)


Prof. Dr. Celdson Fritzen
(Membro - UFSC)


Prof. Dr. André Cechinel
(Membro - UNESC)


Prof. Dr. Richarles Souza de Carvalho
(Membro - UNESC)


Prof. Dr. Carlos Renato Carola
Coordenador do PPGE-UNESC


Leandro de Bona Dias
Mestrando

LEANDRO DE BONA DIAS

**QUE RAIOS DE PROFESSORAS SÃO ESSAS? A
REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NAS OBRAS
DE FANNY ABRAMOVICH E ZIRALDO**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação na linha de pesquisa Educação, Linguagem e Memória, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 24 de março de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Gladir da Silva Cabral - Doutor - (UNESC) - Orientador

Prof. André Cechinel - Doutor - (UFSC)

Prof. Celdon Fritzen - Doutor - (UNESC)

Prof. Richarles Souza de Carvalho - Doutor - (UNESC)

Dedico este trabalho a todos os professores e professoras que, apesar de todas as adversidades, ainda acreditam e lutam pela educação em nosso país.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, em primeiro lugar, ao apoio e suporte dado por minha família durante mais esta etapa de formação. Quero também mostrar minha gratidão ao querido professor, orientador e amigo, Gladir da Silva Cabral, com quem tive a honra de poder empreender mais esta jornada pelos caminhos, por vezes imprecisos e sorrateiros, das identidades, podendo me entender um pouco mais como professor e pesquisador. Agradeço ainda aos professores André Cechinel, Celdon Fritzen e Richarles Souza de Carvalho por terem aceitado o convite feito para serem meus leitores, o que me alegra particularmente pelo fato de terem contribuído também, e cada um a seu tempo, na construção de minha identidade como docente e pesquisador. Não posso deixar de agradecer também aos meus colegas mestrandos em educação, que são os responsáveis, junto com todo o corpo docente do programa, por desenvolver aquilo de que a pesquisa em educação, e em qualquer área, não prescinde: o diálogo, o debate que põe em circulação as ideias e os diferentes pontos de vista, características responsáveis por fomentar o pensamento crítico e a produção do conhecimento acadêmico. É necessário também agradecer aos amigos e amigas que durante o percurso de leituras e escritas destes dois últimos anos estiveram ao meu lado me apoiando. Devo citar ainda o nome de nossa dedicada secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, Vanessa Morona Dias, sem a qual boa parte de meu trabalho e de minha vida burocrática na instituição estaria em risco. Por fim, preciso também agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES, pela concessão da bolsa de estudos responsável pela possibilidade do desenvolvimento de minha pesquisa. .

*“Não me peça que eu lhe faça
Uma canção como se deve
Correta, branca, suave,
Muito limpa, muito leve;
Sons, palavras, são navalhas.
E eu não posso cantar como
convém
Sem querer ferir ninguém.”*

Apenas um rapaz latino-americano
Belchior

RESUMO

Meu trabalho de pesquisa buscou investigar nos livros **Que raio de professora sou eu?** (1990), de Fanny Abramovich, e **Uma professora muito maluquinha** (1995), de Ziraldo, como estão representadas as identidades docentes das personagens protagonistas das obras, respectivamente, Laura e Maluquinha. Utilizando uma abordagem que se inscreve dentro da perspectiva dos Estudos Culturais, minha investigação partiu do pressuposto de que as identidades são (re)construídas social e culturalmente de modo dialógico, constituindo-se como um espaço de constante negociação entre sujeito, sociedade e o outro. Considerando que a linguagem desempenha um papel fundamental para que façamos sentido de nossas identidades, entendo que a representação, como marca material, visível, figura como elemento chave para a significação e atuação das identidades. Dentro desse quadro teórico, o estudo que desenvolvi tomou a análise dos discursos literários de Ziraldo e Abramovich como objetos a fim de investigar as representações das identidades docentes. Para responder a essa pergunta, meu estudo procurou analisar as conexões entre as práticas pedagógicas e o currículo escolar na construção das identidades docentes dessas personagens; averiguar de que modo a linguagem, por meio dos discursos com os quais elas têm contato, atuam na construção das suas identidades, e, por fim, verificar como se dão as relações entre as identidades profissional e pessoal dessas professoras. Como resultado da leitura e análise das obras, pude verificar que ambas as personagens manifestam seu desconforto e discordância quanto ao currículo oficial, compreendendo que ele prega um conhecimento estático, que não combina com a visão educacional que possuem. No entanto, ao contrário de Maluquinha, que segue com suas práticas desviantes com relação ao esperado até ser despedida, Laura vê maiores dificuldades em pôr em ação um modelo de ensino diferente daquele pregado pelo discurso curricular. O papel da linguagem e da representação também demonstrou ser fundamental na construção das identidades docentes das duas personagens, sendo os discursos com os quais lidam fundamentais na construção de suas subjetividades, constituindo assim suas identidades pessoais e agindo sobre suas práticas em sala de aula. Além disso, pude constatar a presença da identidade de gênero, que as compõem como professoras e mulheres e que vêm à tona quando elas lidam com as relações de amizade com as alunas e com os desejos que provocam nos alunos e nas demais personagens, reconhecendo que

possuem um corpo marcado também pela sexualidade. A análise fez ver ainda que ambas as personagens lidam com questões políticas, seja de forma textualmente explícita ou por meio de suas ações, demonstrando que todo o ato pedagógico é também um ato político. A conclusão de meu estudo indica a importância dos discursos quanto ao poder de representação que possuem, sendo, também por meio deles, que significamos nossa profissão docente. Dessa forma, as identidades docentes representadas nessas duas narrativas são, assim como os resultados de minha análise, possibilidades de significar e de ressignificar a profissão docente, sendo necessário sempre manter atual a pergunta presente no título da obra de Abramovich: **Que raio de professora sou eu?**

Palavras-chave: Educação. Identidade docente. Representação. Literatura.

ABSTRACT

My research aimed to investigate in the literary works **Que raio de professora sou eu?** (1990), by Fanny Abramovich, and **Uma professora muito maluquinha** (1995), by Ziraldo, how are represented the main characters' teacher identities, respectively, Laura and Maluquinha. Using an approach that comes from the Cultural Studies perspective, my investigation adopted an assumption that understand the identities as rebuilt socially and culturally in a dialogic way, making themselves as a local of constant negotiation between subject, society and the other. Considering the main importance of the language in the process of making sense of our identities, I assume that representation, as a material, concrete mark, act as a key element to signify and to make identities operate. From this theoretical point of view, the study I developed took the Ziraldo and Abramovich's literary discourses analysis as objects in order to investigate the teacher identities representation. Intending to answer this question, my study tried to analyze the connections between the pedagogical practices and the school curriculum in the building of the characters' teacher identities; examine how the language, by the discourses the characters were in contact with, act in the building of their identities, and verify how are represented the relations among these teachers professional and personal identities. As result of my reading of these two literary works I verified that both characters shows their disagreement about the official curriculum, seeing that it claims a static knowledge which did not match with their educational vision. However, different than Maluquinha, who keeps her practices against the path under the curriculum until to be fired, Laura has difficult to put in practice a model of teaching different from the one preached by the curricular discourse. The role of the language and the representation was also important in the building of the characters' teacher identities because the discourses that both deal with acted centrally in the constructions of their subjectivities, making part of their personal identities and also acting in their classroom practices. In addition, I could verify in both characters the presence of the genre identity composing them as teachers and women. This identity appears when they deal with the friendship with her female students and the desires that they raise in their male students and the other characters, acknowledging that they have a body also marked by sexuality. Besides, the analysis showed that both characters deal with political questions, either textually explicitly or by their actions, indicating that every pedagogical act is a political one. My study's conclusion shows the

importance of the discourses about its power of representation, being also by them that we can make sense of our profession as teachers. This way, the teacher identities represented in these two narratives are, as the results of my analysis, possibilities to signify and to resignify the teacher profession, being always necessary to keep present the question in the title of Abramovich's book: **Que raio de professora sou eu?**

Keywords: Education. Teacher Identity. Representation. Literature.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 OS ESTUDOS CULTURAIS	36
2.1 A ORIGEM DOS ESTUDOS CULTURAIS	37
2.2 ESTUDOS CULTURAIS E LITERATURA	47
3 IDENTIDADE	58
3.1 A EMERGÊNCIA DO TEMA.....	58
3.1.1 MARX: A RELAÇÃO ENTRE ECONOMIA E CULTURA.....	62
3.1.2 FREUD: A IDENTIDADE COMO INCOMPLETUDE.....	64
3.1.3 SAUSSURE: IDENTIDADE E LINGUAGEM	65
3.1.4 FOUCAULT: IDENTIDADE E AS RELAÇÕES DE PODER..	67
3.1.5 A DÉCADA DE 1960: RELAÇÕES ENTRE IDENTIDADE E POLÍTICA.....	69
3.2 IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO	71
3.2.1 REPRESENTAÇÃO	73
3.3 IDENTIDADE DOCENTE.....	79
4. ANÁLISE DAS OBRAS	85
4.1 O CURRÍCULO NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE LAURA E MALUQUINHA	88
4.2 REPRESENTAÇÃO, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE.....	111
4.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL E IDENTIDADE PESSOAL ..	131
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	167

1 INTRODUÇÃO

“O que é um professor?” A pergunta que coloco evoca a conferência intitulada **O que é o autor?**, proferida por Michel Foucault em 1969 no Collège de France e durante a qual ele analisa como se constitui historicamente a figura do autor e quais são as suas funções em relação ao discurso. Apesar de demonstrar logo de início que a sua fala sobre o tema ainda é muito incipiente por, segundo Foucault, ser “uma tentativa de análise cujas linhas gerais apenas entrevejo” (2009, p. 265), é possível vislumbrar em seu texto uma noção de autoria ligada à ideia de morte. Como consequência de sua aproximação com o terreno da literatura, Foucault enxerga na capacidade de transgressão do texto literário uma característica capaz de fazer com que a linguagem fale por si mesma.

A partir do século XIX, a literatura repõe à luz a linguagem no seu ser: não, porém, tal como ela aparecia ainda no final do Renascimento. Porque agora não há mais aquela palavra primeira, absolutamente inicial, pela qual se achava fundado e limitado o movimento infinito do discurso; doravante a linguagem vai crescer sem começo, sem termo e sem promessa. É o percurso desse espaço vão e fundamental que traça, dia a dia, o texto da literatura. (FOUCAULT, 2009, p. 60)

Nessa perspectiva, a literatura surge como abertura, como um discurso sobre o qual o seu autor “real” não tem domínio, pois uma vez tornada palavra escrita, ele, o autor, apaga-se. A consequência desse apagamento é o deslocamento do sujeito de sua condição fundadora da linguagem; agora é a linguagem em si mesma, por meio dos discursos, que irá falar sobre o sujeito, construindo o conhecimento que o sujeito terá sobre si mesmo. Considerando a época em que Foucault desenvolve essa tese, é possível construir uma analogia entre os movimentos sociais que emergem, não só na França, mas em várias partes do mundo, e o questionamento dessa figura de *autoridade*. Tirar do sujeito a condição de instaurador de verdades propicia uma abertura que está em consonância com a França dos anos 1960, imersa em uma empreitada contra as figuras autoritárias, principalmente no meio universitário.

Contudo, é importante lembrar que, desse ponto de vista, a ideia de poder também se modifica, devendo

[...] ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. (FOUCAULT, 2002, p. 183)

Desse modo, o poder é compreendido como algo que opera não mais apenas “de cima para baixo e de dentro para fora”, mas de maneira circular, permeando todas as esferas sociais em diferentes gradações.

A manobra de Foucault e de outros pesquisadores da época retira o sujeito de sua centralidade para o lugar de “posições-sujeito”, dentro das quais está assujeitado ao discurso, provocando uma modificação no modo como enxergamos nossas próprias identidades. Se antes tínhamos a ilusão de estarmos no controle de nossos enunciados e da construção de nossas identidades, a visão foucaultiana nos mostra que “o ‘sujeito’ é produzido dentro do discurso”¹ (HALL, 2017, p. 39, tradução minha).

Início, portanto, meu texto com essa pergunta de Foucault sobre o autor porque em alguma medida o questionamento que pretendo fazer é similar ao dele: O que é um professor? A pergunta, é claro, jamais poderá ser respondida de modo final e completo, justamente porque a identidade do professor, como as demais, também é construída pela linguagem, pelo discurso e por isso está a todo momento sendo reconstruída. Contudo, voltando a Foucault, é possível que se investigue o sujeito professor tentando entender

[...] como, segundo que condições e sob que formas alguma coisa como um sujeito pode aparecer na ordem dos discursos? Que lugar

¹ “the ‘subject’ is produced within discourse”.

ele pode ocupar em cada tipo de discurso, que funções exerce, e obedecendo que regras? Trata-se, em suma, de retirar do sujeito (ou do seu substituto) seu papel de fundamento originário, e de analisá-lo como uma função variável e complexa do discurso. (2009, p. 287)

Partindo dessa ideia, acredito que a identidade docente possa ser investigada a partir dos discursos que são produzidos sobre ela e que constroem professoras e professores enquanto sujeitos na medida em que se relacionam e se posicionam em relação a esses discursos. Encarando professores e professoras como sujeitos também investidos de certa autoridade dentro da sala de aula, tendo em vista o seu papel no contexto escolar, vejo uma possível aproximação entre o texto de Foucault e o tema de minha pesquisa: a identidade docente.

O percurso que fez com que eu chegasse até esse tema tem relação com a minha própria experiência enquanto professor da rede pública, período em que tive de lidar muitas vezes com situações em que a questão da autoridade docente era colocada em xeque seja pelos estudantes, pelos gestores ou por mim mesmo na condição de docente. Contudo, ao me debruçar sobre esse tema, tornou-se imprescindível considerar a complexidade de discursos que atuam e ajudam a definir o modo como a identidade docente se constitui. Seja no âmbito dos espaços formais ou dos não-formais, a figura do professor é um objeto de estudo sobre o qual é necessário pensar e, em se tratando de academia, pensar é sinônimo de pesquisa. Entretanto, diante de um tema de tamanha abrangência, são necessárias algumas escolhas ao delimitar o escopo de minha dissertação.

Dentro do contexto escolar, ambiente no qual estive inserido nos últimos quatro anos, pude perceber nos discursos de docentes e de discentes o descontentamento diante das atividades realizadas em sala de aula e da própria configuração do sistema escolar. Mas, além disso, essas falas também apontavam para um desencontro entre as posturas consideradas “desejáveis” e as de fato desempenhadas por docentes e discentes. Tomando esses como atores que desempenham, não somente nesse espaço, mas, sobretudo, em sala de aula, papéis sociais, é possível enxergar que as falas pessimistas de ambos os lados acerca do modo como se dão as situações pedagógicas é fruto também de como as identidades de professores e professoras e alunas e alunos são produzidas e interpretadas, não só por esses, mas também, e

principalmente, pelos demais discursos que circulam e que constroem suas identidades. A leitura de textos que se ocupavam da formação profissional e da identidade docente foi o resultado dessas elucubrações. Em um desses textos, Antônio Joaquim Severino (2003 *apud* DOZOL, p. xi) diz que:

A questão da formação e atuação dos professores, nos diversos níveis de ensino, continua sendo objeto de permanente preocupação por parte de todos nós, profissionais educadores envolvidos nos destinos da educação em qualquer sociedade. Trata-se, sem nenhuma dúvida, de questão crucial para a área, uma vez que o cerne do processo educacional encontra-se, em última análise, nas relações concretas que se estabelecem entre educadores e educandos, nas quais a atuação participativa dos primeiros assume papel decisivo.

Como aponta o autor, as relações entre docentes e discentes são decisivas para o processo educacional, sendo importante pontuar que essas relações não se dão de modo isolado apenas no ambiente escolar. Para além disso, deve-se ressaltar, segundo Antonio Nóvoa (2000), a crise da identidade docente como objeto de vários estudos nos últimos vinte anos, visão que corrobora um levantamento feito por mim acerca de pesquisas cujos títulos trouxessem as palavras “identidade docente” e que mostra o surgimento de trabalhos no Brasil em torno desse tema somente a partir do ano de 1993.² Embora o autor português focalize a formação profissional docente e a construção da identidade do professor por meio das práticas em sala de aula, seara em que minha pesquisa não entrará, é possível vislumbrar um ponto de contato com a perspectiva que adoto aqui quando ele reconhece que

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A

² Pesquisa realizada utilizando os dispositivos de busca do site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*. (NÓVOA, 2000, p. 16)

Com a ajuda de Nóvoa (2000) podemos aqui destacar dois pontos. O primeiro se refere à questão da identidade docente como um problema recente e recorrente nos estudos do campo da educação; o segundo dá conta de que, mais do que uma construção limitada à prática diária de sala de aula, a identidade do professor é fruto de um processo para o qual concorrem não só a biografia de cada docente, mas o modo como suas identidades são produzidas pelos vários discursos que circulam na sociedade (o científico, o jornalístico, o midiático, o literário, etc.) e como esses discursos sobre a identidade docente são interpretados, avalizados ou contestados por discentes, docentes, pais e sociedade. Entender que a identidade docente, como qualquer outra, não é uma consequência do mundo natural, ou seja, que ela é sempre construída e reconstruída dentro dos processos discursivos por meio dos quais as identidades são representadas, é crucial para o seu processo de desnaturalização e sua compreensão como fenômeno social e histórico. Nessa perspectiva, a pesquisa que proponho visa contribuir para o campo da educação na medida em que traz à tona esse olhar e, junto com ele, o entendimento de que todos os discursos, inclusive o pedagógico, são locais de conflitos nos quais se manifestam relações de poder. Ainda sobre essa questão, Maria Vilani Cosme de Carvalho (2011, p. 27) nos lembra que:

A análise da identidade e da diferença traz contribuições importantes para a compreensão de questões sociais como a educação, na medida em que orienta uma pedagogia e um currículo que trabalhe na perspectiva da identidade e da diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder.

Por isso, ao tratar da identidade docente, esta pesquisa busca se inserir dentro de um quadro teórico que visa compreender a identidade

como algo a ser questionado também no âmbito pedagógico, visto que o currículo e os demais documentos legais que orientam o ensino escolar são também discursos formadores de identidade e espaços nos quais as relações de poder se constituem, gerando conflitos e posições de identificação e não-identificação.

Como fruto de todas as reflexões trazidas acima, neste ponto, pelo menos duas dúvidas já se mostram latentes neste projeto de pesquisa: quais são as identidades docentes? E quais as identidades que se espera que os professores e professoras desempenhem? Contudo, tais questões se revelam por demais abrangentes e, embora não menos provocantes, seriam demasiadamente difíceis de responder em uma pesquisa dentro das configurações espaço-temporais de que disponho. Por isso, irei delimitar meu problema às representações docentes, e mais especificamente, às representações docentes na literatura.

A opção pela análise da identidade docente em textos literários se dá, primeiramente, por uma questão pessoal de percurso formativo, tendo em vista minha formação inicial em Letras, e, em segundo lugar, por entender que, segundo Antonio Candido, “os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática” (2011, p. 175). Sendo assim, esse tipo de manifestação artística é capaz de nos levar a compreender melhor de que modo a identidade docente é percebida pela sociedade, visto que a literatura se constitui como um dos discursos formadores de identidades, e um discurso que não se constrói isoladamente, mas que está em constante relação com as demais formações discursivas que circulam na sociedade em que é produzido.

Cabe ressaltar aqui que não se trata de entender a literatura como mero espelhamento do real, mas como constitutiva dele. Como aponta Juliana Orsini da Silva (2011, p. 107) em seu estudo sobre as representações da imagem docente em propagandas produzidas pelo Ministério da Educação:

A identidade do professor também se constrói na voz das instituições que se expressam nos textos, discursos políticos pedagógicos e nos documentos oficiais. O governo tem papel importante em como a sociedade constrói a imagem sobre a profissão docente, e essa pode interferir no modo como o professor se vê e, conseqüentemente, afetar a sua identidade.

Na citação acima, a autora enfatiza o importante papel dos discursos oficiais sobre professores e professoras na construção das suas identidades. Minha pesquisa vê no texto literário, assim como Foucault (2009), um local de possível transgressão, de desvio que pode corroborar ou avançar na contramão desse discurso oficial. Segundo o autor francês, o discurso literário

Trata-se muito mais de uma passagem para ‘fora’: [nele] a linguagem escapa ao modo de ser do discurso – ou seja, à dinastia da representação – e o discurso literário se desenvolve a partir dele mesmo, formando uma rede em que cada ponto, distinto dos outros, a distância mesmo dos mais próximos, está situado em relação a todos em um espaço que ao mesmo tempo os abriga e os separa. A literatura não é a linguagem se aproximando de si até o ponto de sua ardente manifestação, é a linguagem se colocando o mais longe possível dela mesma; e se, nessa colocação ‘fora de si’, ela desvela seu ser próprio, essa súbita clareza revela mais um afastamento do que uma retratação, mais uma dispersão do que um retorno dos signos sobre eles mesmos. O ‘sujeito’ da literatura (o que fala nela e aquele sobre o qual ela fala) não seria tanto a linguagem em sua positividade quanto o vazio em que ela encontra seu espaço quando se anuncia na nudez do ‘eu falo’. (FOUCAULT, p. 220-221).

No trecho acima, Foucault busca caracterizar o texto literário como um espaço em permanente construção, no qual a linguagem rompe com a perspectiva de representação como busca pela semelhança com o mundo fora dela. Ao contrário, a própria linguagem deve aqui ser tomada como um ser em si mesmo, capaz de tornar possível uma experiência transgressora por meio da liberdade maior com que se constrói. O autor aponta também para o apagamento do sujeito, que, quanto mais escreve, mais se apaga. Apesar de concordar com Foucault quanto às possibilidades da experiência com o texto literário, vejo com

maior cautela a sua radicalidade quanto ao papel do sujeito. Como ele próprio reconhece em outro texto: “[s]eria absurdo negar, é claro, a existência do indivíduo que escreve e inventa. Mas[...] o indivíduo que se põe a escrever um texto no horizonte do qual paira uma obra possível retoma por sua conta a função do autor [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 26). Não se trata, portanto, de assumir um apagamento total do sujeito no texto literário, mas de entender que nele o autor desempenha uma função, e sua obra se inscreve nesse rol de textos que exigem isso que chama de autoria. A aproximação que faço com Foucault em minha pesquisa, portanto, assume o pensamento do autor quanto ao poder que se instaura por meio dos discursos e que atua sobre aqueles sujeitos que os produzem e são por eles produzidos. Nesse sentido, entendo o texto literário como discurso que constrói identidades, o que justifica a investigação de como as personagens docentes estão ali representadas. Sobre o tema, em outro estudo que utiliza a obra de Ziraldo *Uma professora muito maluquinha* como corpus, a pesquisadora, ao analisar a representação docente no livro, destaca que:

As proposições disseminadas pela Literatura podem nos influenciar de várias maneiras, dentre as quais podemos citar nossa compreensão sobre aquilo que significa ser um professor em nossa sociedade, um aspecto que parece justificar o estudo desse livro como um importante elemento do processo contemporâneo da vida social. (AGOSTINI, 2008, p. 7; tradução minha).³

Como é possível verificar, a visão acima corrobora a concepção acerca do texto literário como um discurso formador de identidades. Ainda sobre a escolha por analisar textos literários, vale lembrar que, a fim de pesquisar a representação docente de modo a abarcar toda a complexidade envolvida no processo de (re)construção de identidades, parto da compreensão da linguagem como fenômeno constitutivo do ser

³“The propositions spread out by it can influence us in various ways, amongst which we could cite our understanding of what it means to be a teacher in our society, an aspect that appears to justify the study of this book as an important element of the contemporary processes of social life”.

humano, e, especificamente, da linguagem literária como um espaço em que as diversas vozes e os diversos discursos podem vir à tona, pautando-me para isso em Mikhail Bakhtin, para quem:

A linguagem literária é um fenômeno profundamente original, assim como a consciência linguística do literato que lhe é correlata; nela, a diversidade intencional (que existe em todo dialeto vivo e fechado), torna-se plurilíngue: trata-se não de uma linguagem, mas de um diálogo de linguagens. [...] A unidade da linguagem literária não é a de um sistema linguístico uno e fechado, mas sim a unidade profundamente peculiar das ‘linguagens’ que entram em contato e que se reconhecem uma às outras [...]. (1990, p. 101)

De acordo com a perspectiva acima, a investigação da identidade docente presente no texto literário se mostra relevante porque nele estão presentes diversas vozes que permitem ao pesquisador vislumbrar diferentes perspectivas acerca das identidades docentes ali representadas, colaborando para uma análise em conformidade com a abordagem teórica que aqui utilizo, entendendo que “a identidade não é fixa e permanente e, portanto, não pode ser estudada como ‘algo’ integral, estável, originário e unificado; ao contrário, a identidade é processo e, como tal, está em contínua transformação” (CARVALHO, 2011, p. 29). É com base nessa perspectiva que pretendo responder como a figura docente é representada nas obras literárias selecionadas, buscando assim contribuir para as discussões teóricas acerca das identidades conferidas ao docente hoje sem, contudo, a pretensão de esgotá-las.

Diante de tudo o que foi exposto acima, a pesquisa realizada pretende responder a uma questão que, como já havia dito, parece-me ser importante para contribuir com as discussões atuais acerca da identidade docente: De que modo a figura docente é representada em textos literários? A fim de conseguir responder à pergunta que aqui se coloca, meu trabalho pretende atingir determinados objetivos que, durante o percurso da pesquisa, ajudar-me-ão a construir a resposta de meu problema, sendo aqui o objetivo geral investigar de que modo a figura docente é representada nos textos literários **Uma professora**

muito maluquinha, de Ziraldo, e **Que raio de professora sou eu?**, de Fanny Abramovich.

Considerando o ponto de vista aqui adotado, que compreende a linguagem como constitutiva do ser humano e de suas relações, faz-se necessário para que se atinja o objetivo geral acima exposto que eu passe por outros de ordem específica a fim de obter uma visão mais ampla acerca do problema que proponho resolver. Assim, os objetivos específicos de minha pesquisa são: **1)** Examinar de que modo a linguagem, por meio dos discursos com os quais as personagens docentes têm contato, atua na construção das suas identidades; **2)** Analisar como se dão as relações entre as identidades profissional e pessoal das duas personagens docentes; e **3)** Investigar a relação entre as práticas pedagógicas e o currículo escolar na construção da identidade docente dessas personagens. Após ter respondido a essas perguntas durante a análise dos textos literários de Ziraldo e Fanny Abramovich, creio ser possível reunir evidências suficientes para responder qual a representação da identidade docente nas obras aqui selecionadas como *corpus* de minha pesquisa.

Com o intuito de responder à questão maior aqui já mostrada como problema, minha pesquisa lança um olhar para as duas obras aqui analisadas a partir da perspectiva teórica dos Estudos Culturais. A opção por esse campo de estudo se justifica na medida em que ele busca

[...] compreender as metamorfoses da noção de cultura na última metade do século XX, [e] questionar tantos os modos em que a cultura funciona na época da globalização como os riscos de uma visão da sociedade reduzida a um caleidoscópio de fluxos culturais que leve a esquecer que nossas sociedades também são regidas por relações econômicas, políticas, uma armadura social que não se reduz nem às séries de televisão de grande sucesso, nem ao impacto dos reality shows. (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 17)

Com base no que é dito acima, é possível vislumbrar o caráter material dos Estudos Culturais, que entendem a linguagem como um mecanismo não meramente abstrato ou de impacto puramente subjetivo, mas como marca material capaz de criar possibilidades de identificação

e de atuar efetiva e decisivamente nas relações sociais, políticas e econômicas de uma sociedade. Outro conceito caro aos teóricos do campo dos Estudos Culturais é a noção de ideologia. Uma vez que as produções culturais de uma sociedade são responsáveis por definir o modo como os papéis sociais nela instaurados são distribuídos e valorados, é importante considerar o papel da representação e ter em vista que:

Uma forma de entender a ideologia consiste precisamente em vê-la como o ponto onde o processo de significação se fecha, onde ele é contido, naturalizado. O processo de significação se torna ideológico quando tenta esconder as marcas, as pistas do processo social de sua construção, quando o caráter precário, mundano, profano se transmuta em natureza, em transcendência. (SILVA, 2010, p. 20)

Diante disso, é possível entender a ideologia como um processo também posto em prática por meio dos discursos que atuam de modo a construir significados estanques para determinados papéis sociais. Considerando esse panorama, faz-se importante destacar que é do entrelaçamento desses temas, linguagem e representação, que o ponto central de análise em minha pesquisa emerge: a identidade. Este último conceito ganha espaço na perspectiva teórica dos Estudos Culturais, pois

À medida que a dinâmica dos trabalhos vem superpor às classes sociais variáveis como geração, gênero, etnicidade, sexualidade, é todo um questionamento sobre o modo de constituição das coletividades, uma atenção crescente à maneira com que os indivíduos estruturam subjetivamente sua identidade que vêm ocupar um lugar estratégico. (MATTERLART; NEVEU, 2004, p. 75)

No momento em que os estudos sobre classes começam a ser desenvolvidos, percebe-se que não é possível encarar esses grupos sociais como grandes massas homogêneas que apenas compartilham uma única identidade, nesse caso a de classe. Essa nova visão sobre a

identidade revela sua dimensão de inacabamento, de eterna reconstrução e também de conflito, visto que, “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis” (HALL, 2014, p. 12).

A partir disso é que entendo as identidades como construções mediadas pela cultura e que oferecem aos indivíduos pontos de identificação para suas subjetividades. A seleção do texto literário, enquanto produção cultural acessível a grande parte da sociedade, como objeto de análise de minha pesquisa sobre a representação da identidade docente justifica a opção acima esboçada para servir como fundamentação teórica para a análise a ser realizada. Assim, minha pesquisa analisa a representação da identidade docente nas obras literárias selecionadas tendo como base um referencial teórico constituído de textos teóricos escritos a respeito dos temas centrais de análise, quais sejam: identidade cultural, representação, linguagem e literatura.

Quanto à seleção das obras a serem analisadas, minha pesquisa buscou eleger duas obras literárias que trouxessem como personagens principais de seus enredos duas professoras. Desse modo, cheguei ao livro **Uma professora muito maluquinha**, lançado em 1995 e de autoria de Ziraldo Alves Pinto. A opção por essa primeira obra se justifica por constituir, como já havia mencionado, um material de profícua análise, tendo em vista o fato de a sua personagem principal ser uma professora. Além disso, Ziraldo é referência como autor de literatura infantojuvenil no país, tendo seu talento reconhecido também internacionalmente ao ser agraciado, em 2004, com o prêmio Hans Christian Andersen, considerado o prêmio mais importante da literatura infantojuvenil.

A segunda obra a ser escolhida para análise, **Que raio de professora sou eu?**, foi produzida por Fanny Abramovich, escritora também reconhecida por sua experiência não só como autora de literatura infantojuvenil, mas também de livros teóricos na área da pedagogia, ramo em que atuou durante boa parte da vida. Lançado em 1990, o livro também foi escolhido para compor o *corpus* de minha pesquisa por trazer como personagem principal uma professora que escreve em seu diário as angústias e alegrias da docência, possibilitando a análise de um discurso autobiográfico, o que também contrasta com a obra de Ziraldo, na qual a identidade da personagem da professora é construída por meio do discurso de um narrador que, agora já adulto,

rememora os tempos de escola, reconstruindo a imagem de sua professora.

Outro elemento a ser lembrado é que, além de essas histórias trazerem em seus enredos duas figuras docentes como personagens principais, seus autores mantêm uma relação direta com o campo da educação, haja vista o teor de suas produções e da atuação efetiva de ambos em palestras, entrevistas e atividades que visam à promoção da leitura como atividade crucial para a educação de crianças, jovens e adultos.

Sobre os procedimentos de pesquisa e a estrutura de meu texto, no primeiro capítulo farei uma breve revisão teórica sobre a formação dos Estudos Culturais e a sua relação com a Literatura, expondo, em seguida, a partir desse ponto de vista teórico, como compreendo os dois conceitos fundamentais dentro deste trabalho: identidade cultural e representação; para tanto, irei me amparar em teóricos como Hall, Woodward, Silva entre outros.

No segundo capítulo irei pôr em discussão o tema identidade, demonstrando sua emergência como objeto de estudo e explicitando o modo como ela é concebida dentro da perspectiva teórica dos Estudos Culturais. Ainda neste capítulo, escrevo sobre outro tema caro à minha pesquisa, a representação, conceito fundamental que atua na construção de identidades, oferecendo ao indivíduo as condições para que ele se identifique com determinadas identidades e negue outras, uma vez que podem ser atribuídas a ele identidades que ele não entenda como sendo parte da sua subjetividade. Tendo deixado claro meu ponto de vista teórico acerca dos principais conceitos que permeiam minha pesquisa, poderei então iniciar a análise da representação da identidade docente nas duas obras literárias selecionadas, **Uma professora muito maluquinha** e **Que raio de professora sou eu?**

O terceiro capítulo inicia situando os autores Ziraldo e Fanny Abramovich e suas obras e se divide em três seções reservadas à análise de cada uma das três categorias em conformidade com os objetivos específicos já citados anteriormente: **1)** Examinar de que modo a linguagem, por meio dos discursos com os quais as personagens docentes têm contato, atua na construção das suas identidades; **2)** Analisar como se dão as relações entre as identidades profissional e pessoal das duas personagens docentes; e **3)** Investigar a relação entre as práticas pedagógicas e o currículo escolar na construção da identidade docente dessas personagens.

Por se tratar de uma pesquisa que toma como seu objeto o texto literário, busco levar em consideração a perspectiva dialógica desse

discurso, ou seja, o pressuposto de que a linguagem é sempre construída na relação com o outro e que o “discurso como que vive na fronteira do seu próprio contexto e daquele de outrem” (BAKHTIN, 1990, p. 82). Dessa forma, irei olhar para as personagens das professoras não de forma isolada, mas sim na sua relação com as demais personagens e também para o contexto histórico e social no qual o enredo das obras se desenvolve. Assim, a análise será feita a partir de três categorias básicas que se aliam aos objetivos específicos de minha investigação: 1) analisar as conexões entre as práticas pedagógicas e o currículo escolar na construção das identidades docentes dessas personagens; 2) averiguar de que modo a linguagem, por meio dos discursos com os quais elas têm contato, atuam na construção das suas identidades; e 3) verificar como se dão as relações entre as identidades profissional e pessoal dessas professoras. A adoção de tal metodologia de análise demonstra o esforço para que, desse modo, o estudo a ser realizado esteja em consonância com a concepção dialógica de linguagem expressa por Bakhtin (1990) e também com a definição de Hall (2014) acerca da identidade como uma construção social pautada na relação com o *outro* em um jogo constante de negação/aceitação identitária.

É, portanto, por meio desse percurso analítico acima esboçado que minha pesquisa pretende responder ao modo como a identidade docente é representada nos textos literários analisados. Por meio desse percurso analítico acima esboçado minha pesquisa traz, nas suas considerações finais, os resultados da leitura e da análise das obras, pretendendo demonstrar como as identidades docentes estão representadas nos textos literários analisados além de apontar possibilidades de desdobramentos de meu trabalho e que podem inspirar outras pesquisas.

2 OS ESTUDOS CULTURAIS

Em minha análise, o olhar que lanço sobre as obras a serem aqui estudadas terá como base a perspectiva dos Estudos Culturais e as concepções teóricas desse campo de estudo sobre os temas identidade e representação. Por isso, neste segundo capítulo, trarei um breve histórico acerca da constituição dos Estudos Culturais enquanto teoria e sua relação com a literatura, objeto de minha pesquisa; em seguida, irei explorar, mais especificamente, os conceitos de identidade e representação com os quais trabalharei durante a análise dos livros **Uma professora muito maluquinha**, de Ziraldo, e **Que raio de professora sou eu?**, de Fanny Abramovich.

2.1 A ORIGEM DOS ESTUDOS CULTURAIS

Tentar definir um campo teórico tão multifacetado como os Estudos Culturais é sempre uma tarefa ingrata, posto que “quase todas as definições ressaltam a dificuldade de se restringir a um aspecto definidor de um campo novo, ainda em expansão” (CEVASCO, 2003, p. 67). O que farei aqui é uma tentativa de apresentação que tem como intuito justificar a minha escolha teórica por essa perspectiva no desenvolvimento desta pesquisa sobre a identidade docente.

É importante ressaltar logo de início que, embora a instituição dos Estudos Culturais como disciplina acadêmica aconteça em 1964 com a fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos na Universidade de Birmingham, os pesquisadores responsáveis por alicerçar teoricamente esse campo de estudos não o fizeram por meio de um processo que operasse de dentro para fora, ou seja, não estavam isolados dentro das universidades procurando estudar a realidade fora dela. Ao contrário,

[...] os estudos culturais começaram como um empreendimento marginal, desconectado das disciplinas e das universidades consagradas, e começaram não porque este ou aquele intelectual os inventou, mas a partir da necessidade política de estabelecer uma educação democrática para os que tinham sido privados dessa oportunidade. (CEVASCO, 2003, p. 62)

Como aponta a autora, a experiência dos fundadores dos Estudos Culturais serve como uma espécie de gatilho que dispara neles a necessidade de pensar a realidade em que estão inseridos. No caso específico de Raymond Williams e Richard Hoggarts, essa realidade é o trabalho com as turmas de educação para adultos, em que ambos atuaram como professores de Inglês durante a década de 1950. A partir de questionamentos de alunos que não queriam engolir os produtos da chamada alta cultura, mas sim entender as produções culturais ligadas às suas realidades, nas quais o rádio e a televisão já atuavam, Williams e Hoggarts se veem desafiados a encontrar outros objetos de ensino que pudessem ir ao encontro dos anseios de seus alunos. Vendo-se cercados de perguntas para as quais a disciplina de Inglês não poderia responder

de modo satisfatório é que esses professores começam a reagir contra o modelo de ensino da disciplina que lecionavam. Portanto, a formação dos Estudos Culturais se dá a partir dessa necessidade que surge no ensino noturno para trabalhadores ingleses, ou seja, desde o início o que hoje conhecemos como uma disciplina acadêmica se caracterizava exatamente pela sua marginalidade em relação aos objetos e práticas consagradas por uma cultura de minoria.⁴ Voltarei a abordar essa questão de proximidade entre os Estudos Culturais e a literatura com maior apuro na próxima seção.

O interesse por objetos e práticas culturais até então ignorados pela “alta” cultura é uma das características que se destaca nos trabalhos dos pesquisadores fundadores do Centro, local que agrupou uma heterogeneidade de teóricos advindos dos mais diversos campos, mas que deram origem a um empreendimento que, sob o ponto de vista de Richard Johnson, possuía como “principais características [...] sua abertura e versatilidade teórica, seu espírito reflexivo e, especialmente, a importância da crítica” (2010, p. 10). O mesmo autor nos mostra que o trabalho desses pesquisadores pautava-se em reler e criticar teorias, inclusive as tidas como já tradicionais, para extrair dessa “alquimia” a produção de conhecimento útil.⁵ Por isso, “o trabalho teórico é um corpo-a-corpo com outros teóricos, sua autoridade e seus discípulos, sua história e mudanças de rumo” (SOVIK, 2003, p. 13). Mostra-se como fruto dessas leituras críticas o desejo de investigar objetos que até então eram renegados pela academia, como bem apontam Mattelart e Neveu (2004):

Do marxismo althusseriano à semiologia, os membros do Centro partilharam uma atração comum pelo que o *establishment* universitário considerava [...] “o ópio dos intelectuais”. [...] O Centro foi um caldeirão de cultura de importações teóricas, de

⁴ O termo “cultura de minoria” é utilizado por Raymond Williams para designar os objetos e práticas culturais tidos como pertencentes à alta cultura e aos quais apenas um número restrito de pessoas tinha acesso.

⁵ O termo “conhecimento útil”, utilizado por Richard Johnson (2010, p.10) me parece problemático por permitir uma leitura utilitarista, no entanto, deve aqui ser compreendido como um esforço para demonstrar o engajamento político com a realidade concreta da época, característica que marca os trabalhos dos pesquisadores fundadores do grupo.

trabalhos inovadores com objetos julgados até então indignos do trabalho acadêmico. (p. 55-56)

Ao assumirem essa postura, os fundadores do Centro trouxeram para o campo teórico, dentre outras discussões, o questionamento dos valores atribuídos aos produtos culturais até então rotulados como pertencentes à cultura de massa e à cultura “legítima”, ou “alta” cultura”. Quanto a esse tema, a proposta trazida pelos Estudos Culturais é a de tratar com a devida seriedade e rigor acadêmicos temas como programas de televisão, moda, música e literatura (de forma ampla e não apenas olhando para os cânones), turismo, museu, identidades (MATTELART; NEVEU, 2004), enfim, temas sobre os quais os alunos que frequentavam as aulas noturnas de Williams e Hoggarts estavam interessados em discutir justamente porque faziam parte do seu cotidiano já repleto de novos meios de comunicação.

Por assumir esse perfil mais abrangente e heterodoxo, os primeiros trabalhos considerados como fundadores dos Estudos Culturais iriam tratar de temas ligados ao cotidiano dessa classe trabalhadora inglesa, dos seus hábitos culturais, daquilo que consumiam e o que produziam culturalmente. Outro importante fator que compõe o quadro de origem dos Estudos Culturais é a Nova Esquerda inglesa, movimento que surge em um contexto de perda de fé na própria esquerda. Dois importantes eventos contribuem, segundo Cevasco (2003), para a desfiliação de muitos membros do Partido Comunista inglês: externamente, a descoberta das atrocidades stalinistas, seu autoritarismo e violência, denunciados no XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética; e internamente, a crise econômica e política de 1956, emoldurada pelo episódio do canal de Suez, quando a Inglaterra teve de retirar suas tropas das terras egípcias, fato que demonstrou a perda de força do outrora grande império britânico. Diante desse cenário, a Nova Esquerda iria procurar outras formas de pensar a própria esquerda e encontraria na cultura um espaço de atuação a fim de explicar o capitalismo por uma via menos centrada na ideia de um partidarismo autoritário e mais voltada às práticas culturais de resistência que compunham os movimentos sociais que começavam a despontar na conturbada década de 1960.

Na esteira do pensamento dessa Nova Esquerda que se propõe a pensar a cultura como espaço de dominação e resistência ao capitalismo é que surgem trabalhos como **The Making of the English Working Class** (1963), de Edward P. Thompson, e **The Uses of Literacy** (1957),

de Richard Hoggart, autores que compõem junto com Raymond Williams e Stuart Hall o grupo dos chamados pais fundadores dos Estudos Culturais. Sobre esses nomes, é importante frisar o fato de que os quatro possuem em comum a origem popular, característica apontada por Mattelart e Neveu (2004) como importante na escolha dos temas de estudo do Centro de Birmingham, pois o olhar desses pesquisadores, testemunhas da diversidade cultural, pode estar, portanto, mais sensível a ela. A esse respeito, é importante ressaltar que os Estudos Culturais reconhecem que o pesquisador é, ele também, apesar do rigor metodológico que aplica, um sujeito dotado de subjetividade e que

Naturalmente, os estudiosos da cultura têm acesso às formas provadas através de suas próprias experiências e seus próprios mundos sociais. Este é um recurso contínuo, tanto mais se ele for conscientemente especificado e se sua relatividade for reconhecida. (JOHNSON, 2010, p. 94-95)

Essa visão demonstra a coerência teórica dos Estudos Culturais, que não encaram o pesquisador como um indivíduo neutro capaz de um distanciamento tal de seu objeto de estudo a ponto de lançar sobre ele um olhar científico inquestionável, verdadeiro e absoluto. Contudo, isso não significa um engessamento do pesquisador aos temas de sua experiência imediata, pois como bem lembra Liv Sovik, “quem escreve teoria precisa entender os limites de sua experiência e, em um esforço de imaginação, de abstração, comunicar-se além delas” (2003, p. 16). O trabalho que desenvolvo aqui adota essa postura ao realizar uma pesquisa acerca de um tema que se insere em um terreno que me é familiar (a experiência de ser professor), mas procura analisar a identidade docente de um modo mais abrangente, não apenas pautado em minhas experiências pessoais, mas sim a partir de leituras críticas e da investigação do texto literário.

A questão acima exposta nos leva a outra importante característica dos Estudos Culturais: a discussão sobre o lugar da cultura e a postura assumida contra a concepção dicotômica entre cultura e sociedade. Os dois temas estão interligados, pois a compreensão que se tem do primeiro afeta sobremaneira o modo como a distinção posta acima é entendida. Começando pela palavra em si, o termo “cultura” deve ser considerado tanto em sua importância como em sua dificuldade de definição, característica ressaltada por Johnson ao afirmar: “Não

existe nenhuma solução para essa polissemia: trata-se de uma ilusão racionalista pensar que nós possamos dizer ‘de agora em diante esse termo significará...’” (2010, p. 24). Embora o autor seja ponderado, ele mesmo nos sugere algo importante ao dizer que, dentro do contexto dos Estudos Culturais, o termo

[...] tem como referência, em particular, o esforço para retirar o estudo da cultura do domínio pouco igualitário e democrático das formas de julgamento e avaliação que, plantadas no terreno da ‘alta’ cultura, lançam um olhar de condescendência para a não cultura das massas. (JOHNSON, 2010, p. 20)

A partir dessa fala, é possível ver que a proposta de uma revisão do termo “cultura”, mais do que a sua definição precisa, é de extrema importância para o projeto dos pesquisadores do Centro de Birmingham. A hegemonia que emanava desse termo remetia, até então, a uma tradição de textos e práticas que estavam disponíveis, se não exclusiva ao menos mais ampla e facilmente, aos indivíduos capazes de pagar as entradas para frequentar o teatro, assistir a uma ópera, ouvir música clássica, ler os autores canônicos da literatura, enfim, a uma minoria restrita dotada de um alto poder aquisitivo.

Ainda sobre o termo “cultura”, Cevasco (2003) destaca as mudanças de acepção da palavra de acordo com os seus contextos históricos. Assim, a autora parte de uma análise etimológica para demonstrar o sentido de *cuidar* e *cultivar* atribuído a ela no século XVI, acepção que se estendeu até o século XVIII, quando se alia ao termo *civilização* para designar uma espécie de desenvolvimento mental e espiritual. A mesma autora cita ainda o uso feito pelo Romantismo inglês e alemão, que associava o termo a uma oposição à sociedade mecanizada, resultado da Revolução Industrial, e aos projetos imperialistas que a tomavam como adjetivo para justificar a dominação de povos “sem cultura”. Evitando utilizar uma definição muito específica, mas sentindo a necessidade de demonstrar neste trabalho o meu ponto de vista a respeito do termo, recorro ao entendimento de Raymond Williams, autor para quem, segundo Cevasco,

[...] a cultura é de todos, [não existindo] uma classe especial, ou um grupo de pessoas, cuja tarefa seja a criação de significados e valores,

seja em sentido geral, seja no sentido específico das artes e do conhecimento [...]. A criação de significados e valores é comum a todos, e suas realizações são parte de uma herança comum a todos. (2003, p. 20)

A compreensão de cultura como criação de significados é importante porque desloca a possibilidade de valorização das práticas sociais por meio das quais esses significados são produzidos. Desse ponto de vista, a telenovela, o cinema, os quadrinhos, o jornal, a música, a literatura, assim como outros textos e instituições como os sindicatos e as associações de trabalhadores, são todos parte da cultura, sem distinção de valor, porque produzem significado. Da mesma forma, o uso do termo “cultura comum” funciona como antítese para “cultura de minoria”, estando esta última vinculada à ideia de uma tradição de obras e produções que compunham um cânone restrito, enquanto a primeira enfatiza aquilo que é de uso comum. Não se trata de esquecer as obras que até então eram tratadas como clássicos, mas sim de torná-las acessíveis a todos. Em suma, essa visão de cultura encontra uma boa definição nas palavras de Cevasco: “[...] a questão central é facilitar o acesso de todos ao conhecimento e aos meios de produção cultural” (2003, p. 20).

Essa reflexão sobre o termo “cultura” não deve estar desvinculada da distinção, até então atuante, entre cultura e sociedade, pois, nessa perspectiva, o primeiro termo designava aquilo que pertencia ao reino do imaginário, do ideal, ou seja, a arte, enquanto o segundo recaía sobre os aspectos concretos, reais do mundo, nesse caso as condições materiais e econômicas. Fica explícita, nessa cisão entre cultura e sociedade, uma leitura reducionista e economicista de Karl Marx. Uma vez compreendida a importância vital da cultura dentro da perspectiva dos pesquisadores oriundos da Nova Esquerda, o passo seguinte foi a releitura crítica de Marx com o intuito de mostrar o lugar da cultura como componente da sociedade. Os escritos de Marx possuem, por isso, uma inegável influência na origem dos Estudos Culturais, mas sempre dentro do projeto de uma releitura crítica, como apontei no início da seção.

A respeito dos resultados dessas releituras, Johnson (2003) nos chama a atenção para três aspectos marxistas que, segundo ele, têm destaque na formação dos Estudos Culturais. O primeiro ponto tem relação com a ideia de que a cultura está ligada às relações sociais, o segundo atribui o caráter de poder àquilo que é cultural, e o terceiro,

resultante disso, é o entendimento de que a cultura é, portanto, um local de disputa, de luta. Passei brevemente por esses pontos levantados pelo autor, pois acredito que todos eles estão ligados à forma como os Estudos Culturais compreenderam, ou melhor, ressignificaram a concepção marxista de superestrutura e base econômica. Embora não seja um autor unânime entre os teóricos culturais, irei utilizar Louis Althusser para fazer a exposição dos conceitos de superestrutura e base econômica:

[...] Marx concebe a estrutura de qualquer sociedade como constituída pelos níveis ou instâncias, articulados por uma determinação específica: a *infraestrutura* ou base econômica (unidade das forças produtivas e das relações de produção), e a *superestrutura*, que comporta em si mesma dois níveis ou instâncias: o jurídico-político (o direito e o Estado) e a ideologia (as diferentes ideologias, religiosas, moral, jurídica, política, etc.). (ALTHUSSER, 1980, p. 25-26)

O texto de Althusser (1980) nos auxilia no entendimento dessa metáfora marxista em que a sociedade funciona como um prédio em que a fundação corresponde às condições econômicas e os andares superiores às manifestações da cultura. Dessa forma, embora o próprio Althusser admita a relativa autonomia da superestrutura em relação à base, esta parece determinar o modo de operação daquela. Embora controversa, a contribuição de Althusser para os Estudos Culturais reside no fato de que ele demonstra que “[o] conhecimento, seja ele ideológico ou científico, é produto da prática. Não o reflexo do real no discurso ou na linguagem. As relações sociais têm que ser ‘representadas na fala e na linguagem’ para adquirir significado” (HALL, 2003, p. 161).

O que Hall (2003) aponta é que, ao denominar os discursos religioso, familiar, escolar etc. como aparelhos ideológicos de estado,⁶ entendendo-os como constituídos pelos sujeitos dentro das práticas sociais, Althusser está criticando a hipervalorização das bases

⁶ Para entender melhor o modo como o autor define esse conceito ver **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado** (ALTHUSSER, 1980).

econômicas como determinantes dos produtos culturais. A metáfora marxista como havia sido até então interpretada compreendia a cultura e a ideologia como formas determinadas pelo sistema econômico capitalista. Essa visão é acusada de reducionista e economicista porque parece conceber a economia como um ser capaz de atuar de modo autônomo, sendo a cultura seu mero reflexo, e “ignora o fato de que as potências metropolitanas impuseram o capitalismo nas colônias, ele não evoluiu rumo [a elas] de forma orgânica, ‘a partir de suas próprias transformações’” (SOVIK, 2003, p. 16). Se por um lado Althusser dá sua contribuição ao considerar as práticas sociais como um local de luta, portanto um espaço capaz de modificar as bases sobre as quais se constroem, ele será alvo de Hall (2003) que lhe dirige a mesma crítica feita acima ao marxismo: a de que a classe dominante não pode ser tomada como um todo, como uma coisa única que atua de forma homogênea dentro dos aparelhos ideológicos citados pelo autor.

O que pretendo mostrar com esta discussão é que a diferença entre cultura (abstração), moradora dos andares superiores da metáfora marxista, e sociedade (realidade), ocupante do térreo onde se localiza a base econômica, foi revista pelos Estudos Culturais de modo a colocar a cultura como objeto de estudo do ponto de vista político e ideológico, pois, segundo Cevalco,

A metáfora da base/superestrutura [abria] espaço para a colocação das artes em um domínio separado, obscurecendo o fato de que a produção artística é ela mesma material, não só no sentido de que produz objetos e notações, mas também no sentido de que trabalha com meios materiais de produção. (2003, p. 67)

Como se vê, a reinterpretação que se sugere da metáfora de Marx considera a cultura como componente do mundo material, assim os estudos da cultura devem ser feitos de modo a levar em conta os aspectos sociais como integrantes do processo de criação, circulação e interpretação dos objetos e práticas culturais, e não como seus determinantes. Está também contida aqui a concepção de um sujeito ativo que constrói significados a partir dos textos que lê, visão que interessa aos Estudos Culturais, para quem os objetos culturais podem não só reproduzir os significados de um discurso hegemônico, mas servir também como forma de questioná-lo, visto que “a cultura não é

um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de diferenças e de lutas sociais” (JOHNSON, 2010, p. 13). O trabalho de pesquisa a que me proponho compartilha dessa perspectiva porque encara seu objeto, o texto literário, como uma produção cultural que possui uma concretude física (o papel em que foi impresso, a tela de computador onde é lido, etc.) e a capacidade de criar significados e modos de entender e organizar a realidade que afetam aqueles que o leem, sendo, portanto, uma prática que é, ao mesmo tempo, fruto e possibilidade de mudança da economia, da sociedade e da história.

Tendo como pano de fundo as características até aqui apontadas, as pesquisas do Centro de Birmingham começaram a ser divulgadas pela comunidade científica, por meio, principalmente, da publicação de revistas acadêmicas, tendo em vista as dificuldades impostas à época por uma hierarquia universitária engessada, e ganharam adeptos em parte da Europa e também nos países latino-americanos, sempre com a incorporação por parte desses novos pesquisadores de temas relevantes a essas novas pátrias dos Estudos Culturais. Sobre essa expansão, Ana Carolina Escosteguy relembra que

Os Estudos Culturais não estão mais confinados à Inglaterra nem aos Estados Unidos, espalhando-se para a Austrália, Canadá, África, América Latina, entre outros territórios. Isto não significa, no entanto, que exista um corpo fixo de conceitos que possa ser transportado de um lugar para o outro e que opere de forma similar em contextos nacionais ou regionais diversos. (2010, p. 136)

Por isso, embora haja pontos de conexão necessários com a sua origem britânica, a adoção dessa perspectiva teórica requer sempre que se investigue a cultura, seus objetos e práticas na relação que estabelecem com a sociedade em que estão inseridos.

Dentre essas exportações, um caso digno de citação é o dos chamados *Estudios Culturales*, campo que, apropriando-se daquilo que havia sido produzido pelos pesquisadores ingleses, buscou investigar temáticas pertinentes à sua realidade latino-americana, tendo como alguns de seus principais temas a hibridização cultural, a modernidade versus a tradição e o questionamento de uma hegemonia europeia diante da resistência das culturas populares a essa dominação. É possível citar,

dentre vários outros, os nomes do argentino Nestor García Canclini, do brasileiro Renato Ortiz e do hispano-colombiano Jesús Martín-Barbero como alguns dos autores que integram esse quadro dos *Estudios Culturales*

Diante do que foi até aqui exposto, é preciso lembrar que, embora tenham marcado uma abertura do campo acadêmico para a investigação da cultura de modo mais significativo e amplo, os Estudos Culturais não passam incólumes a algumas críticas. Ainda que seja necessário compreender a distinção temporal entre a fundação do Centro em 1964, contexto em que surgia como um espaço acadêmico marginal, e o *status* institucional de que dispõe internacionalmente hoje, existem alguns deslizes apontados por Mattelart e Neveu (2004) acerca do modo como alguns pesquisadores se apropriam da outrora reivindicada antidisciplina fundada há mais de cinquenta anos. Uma dessas críticas é de que a

[...] extrema variedade [de objetos de análise] se faz acompanhar de uma atenção decrescente a questões centrais dos processos de produção dos bens culturais: indústrias culturais, políticas públicas na matéria, sociologia do trabalho dos mundos da cultura, peso da história. Os ganhos de conhecimento bem reais nascidos da atenção aos mais diversos componentes do mosaico do cultural têm como contrapartida a obsessão pelo pequeno objeto, pela banalidade das pequenas histórias na amnésia dos mecanismos sociais que presidem sua produção. (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 182-183)

O risco apontado na citação acima é de que possamos cair na armadilha de uma concepção de realidade na qual “o mundo não passa de signos, representações, colagem de discursos e empréstimos culturais” (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 134). Johnson (2010) compartilha dessa crítica e irá chamar a atenção para o deslize que alguns pesquisadores cometem ao analisar seus objetos sem considerar o contexto mais amplo que os envolve.

Temos que lutar, sobretudo, talvez, contra a falta de conexão que ocorre quando os

Estudos Culturais são dominados por propósitos meramente acadêmicos ou quando o entusiasmo pelas formas culturais populares é divorciado da análise do poder e das possibilidades sociais. (JOHNSON, 2010, p. 22)

A combinação entre um deslumbramento diante da pluralidade de temas e a prática da “teoria pela teoria” pode ser um dos empecilhos para um trabalho de pesquisa que busque se inserir dentro desse campo de estudo. As possibilidades de abertura oferecidas pela perspectiva dos Estudos Culturais deve ser encarada com cautela diante do risco de que ela se transforme em apenas mais um ramo acadêmico profícuo em produção de textos destituídos de uma visão crítica mais sólida. Nessa perspectiva, Fábio Akcelrud Durão (2011) compara a flexibilidade do teórico, disposto a escrever sobre uma variedade enorme de temas, a uma espécie de adequação de mercado; um teórico liberal dentro de uma sociedade que precisa de teorias para seus objetos culturais de massa. Assim, o que antes era uma busca pela legitimação de temas postos à margem agora se torna uma questão de competitividade dentro do mercado acadêmico. Por isso, compartilho da visão de Johnson, para quem “o contexto é crucial na produção de significado” (2010, p. 74), e acredito que utilizar uma abordagem teórica que parta dos Estudos Culturais significa considerar os produtos culturais em seu aspecto real, concreto, como produtor de sentidos, jamais descolado do meio social em que é produzido e nos quais circula, levando em conta sempre quem o produz, quem são os possíveis leitores desses produtos e as possibilidades de (re)significação que eles podem propiciar. O próximo tópico tem como intuito esclarecer um pouco mais as conexões entre os Estudos Culturais e a literatura, campo no qual se insere o meu objeto de investigação nessa pesquisa.

2.2 ESTUDOS CULTURAIS E LITERATURA

Como já mencionado no início da seção anterior, a constituição dos Estudos Culturais se dá ao longo de um processo em que se começa a questionar o papel da cultura e o modo como a literatura, entendida à época como a sua manifestação simbólica por excelência, deveria ser ensinada. O contexto em que essa discussão surge é o final do século XIX, momento histórico marcado na Europa pela consolidação dos meios de produção trazidos pela Revolução Industrial. Diante de uma

sociedade cada vez mais dominada pela cultura técnico-científica, o contraponto oferecido por pensadores do “humanismo romântico”, segundo Mattelart e Neveu (2004, p. 19), encontra lugar na defesa da cultura, leia-se literatura, como tábua de salvação contra

[...] os estragos da ‘vida mecanizada’, como efeito da ‘civilização moderna’. [...] O conceito de cultura se torna a pedra de toque de uma filosofia política e moral. A literatura se torna seu símbolo e vetor. A frequência das obras é tida como capaz de modificar o horizonte de sensibilidade de uma sociedade presa à ideologia do ‘feito’.

Nesse contexto em que a literatura ganha contornos de religião capaz de salvar a população inglesa da queda na mediocridade demandada pela indústria, a posição do poeta e crítico literário Matthew Arnold será decisiva para disseminar a crença no poder humanizador das obras literárias canônicas, obras que seriam guardiãs de uma identidade inglesa nobre e orgânica. Ainda segundo Arnold, o ensino obrigatório da literatura produzida por grandes autores como Shakespeare seria a alternativa para “civilizar” a população, principalmente as classes operárias. Essa visão apresenta, pelo menos, dois graves problemas. O primeiro se refere ao modo como o autor encara a literatura a partir de uma visão idealista na qual os textos literários servem para que o ser humano reencontre suas pretensas origens, para que se volte à afetividade, ao “cultivo” do bem e da paz. Por mais bela que seja, essa concepção desvincula a literatura da sociedade, ou seja, tudo na vida social (real) se manterá como está, cabendo ao indivíduo não mais pensar em modificações sociais, mas em se contentar com o refúgio e o conforto que a literatura (cultura) pode oferecer. Assim, podemos encontrar expressa no pensamento de Arnold a dicotomia entre cultura e sociedade. O segundo problema, refere-se ao encantamento com o cânone, encarado como uma tradição intocável e objeto de culto, e a crença em uma identidade nacional única a ser resgatada por meio do contato com esses autores denominados clássicos. A identidade, como mostrarei mais adiante, não é algo passível de resgate, mas resultado de uma construção, portanto não pode ser salva. Somado a isso, a ideia de um cânone a ser seguido cegamente século após século corrobora a concepção de uma alta cultura, detentora dos altos valores a serem cultivados, problema já discutido na primeira seção.

Com base nessas revisões acerca do modo como a literatura deveria ser ensinada é que a disciplina de Inglês irá se solidificar no período pós Primeira Guerra Mundial a partir da crença de que “[a] todos a literatura deve humanizar, civilizar e neles fortalecer o sentimento da identidade nacional, acima dos interesses do mundo real” (CEVASCO, 2003, p. 30). É importante ressaltar que não se trata de encarar a literatura como destituída dos atributos aos quais o autor faz menção, o problema é pensá-la exclusivamente a partir dessas características que podem, ou não, estar presentes na leitura de um texto literário. É inegável, e seria inclusive uma contradição, desconsiderar a possibilidade de o texto literário agir subjetivamente sobre aquele que o lê; do mesmo modo não se pode ignorar que é também por meio dele, do texto literário, que as identidades nacionais são fabricadas, representadas e vividas, uma vez que

[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. Nós só sabemos o que significa ser ‘inglês’ devido ao modo como a ‘inglesidade’ [englishness] veio a ser representada – como um conjunto de significados – pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural. (HALL, 2014, p. 30)

A literatura, portanto, inscreve-se dentro desses discursos responsáveis por proporcionar esse sentimento de pertencimento que, antes vivenciado com relação às tribos, povos, regiões, religiões, é agora transferido para a nação. A formação de uma cultura nacional exige demandas como a padronização da língua, dos costumes, do sistema educacional etc. Tudo isso serve para dar uma sensação de homogeneidade, de unificação, e oferecer essa sensação aos seus cidadãos que, aceitando fazer parte dessa nação, irão compartilhar essa identificação com a pátria. Assim, pode-se afirmar que “[u]ma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2014, p. 31). O equívoco reside justamente em entender a função humanizadora como inerente às obras literárias e as

identidades nacionais como um tesouro que repousa nessas obras eternamente.

Ainda na esteira do pensamento de Matthew Arnold, outro nome importante é o do fundador da revista **Scrutiny**⁷, Frank Raymond Leavis. Um dos grandes críticos literários do século XX, Leavis compartilhava do mesmo sentimento romântico a respeito da literatura como detentora de tudo o que havia de mais belo e nobre no homem. Escrevendo em uma época em que a sociedade se via industrializada e já em um processo de massificação diante da presença dos novos meios de comunicação, ele não tem dúvidas de que a literatura, leia-se cultura, está em perigo e de que cabe ao crítico literário especializado o papel de salvador dos valores estéticos que só a ele e a seus iguais cabe o julgamento. Na visão leavisiana, Cevalco (2003, p. 37) afirma que

Cabe ao crítico literário treinado na linguagem da cultura, disseminá-la entre os poucos eleitos que a podem compreender. Compete ainda ao crítico decidir quais são as obras que merecem ser consideradas ‘Literatura’, aquelas que evidenciam um interesse ‘saudável’ na vida, critérios constantes na avaliação de Leavis.

Está aí sintetizado mais uma vez o papel quase religioso da literatura, e os profetas dessa nova seita, está claro, são os críticos literários “especializados”.

Talvez por seu caráter elitista, essa visão leavisiana parece ainda ecoar em alguns discursos que proclamam o caos e o fim da “boa cultura” e da “boa literatura”, postura que revela o receio diante da visibilidade dada a práticas e produtos culturais até então completamente à margem daquilo que se denominava de alta cultura. Por isso, embora se reconheça tanto em Arnold como em Leavis a sua, digamos, boa vontade em oferecer a um público como o da classe operária, que à época pouco acesso teria aos autores ditos clássicos, a oportunidade de lê-los, ambos falham ao ignorar a capacidade de julgamento estético desses leitores, considerando-os incapazes de

⁷ Revista fundada por Leavis em 1932 e que defendia a leitura dos clássicos da literatura inglesa como forma de combater “o ‘embrutecimento’ praticado pela mídia e pela publicidade” (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 37).

escolher suas próprias leituras, tratando-os como, para prosseguir com a metáfora religiosa, pecadores necessitados do contato com a cura divina oferecida pelas indicações dos profetas “especializados”. No entanto, é importante ressaltar que se deve a Leavis a possibilidade de submeter os textos literários, inclusive os considerados até então canônicos, à crítica, pois, mesmo com base em critérios obtusos e elitistas, foi ele o crítico que propôs a revisão dos autores tidos como tradicionais e inseriu nesse rol nomes como os de Jane Austen, George Eliot (pseudônimo da autora Mary Ann Evans) e Joseph Conrad. Essa abertura à crítica dentro de uma sociedade rígida como a inglesa, em que a tradição é tida em grande estima, é citada por autores como Cevalco (2003) e Mattelart e Neveu (2004) como uma das conexões entre a crítica literária e os Estudos Culturais.

Até aqui, podemos ver como a literatura esteve no centro das discussões sobre o conceito de cultura, com o qual inclusive se intercala em vários discursos da época, e como essa discussão resulta em uma dicotomia estabelecida entre ela, cultura e sociedade. Será, portanto, por meio da proposta de uma quebra dessa dicotomia que a cultura, e por extensão a literatura, irá ser realocada pelo pensamento de um dos pais fundadores dos Estudos Culturais chamado Raymond Williams, que propõe o fim da distinção entre “alta” cultura e cultura de massa, diferenciação em que se baseava a valoração dos textos literários canônicos tanto em Arnold como em Leavis. O papel que a literatura desempenha dentro do pensamento de Williams é crucial e advém de sua experiência como professor da disciplina de Inglês no ensino noturno para adultos, função exercida também por outro dos fundadores dos Estudos Culturais: Richard Hoggart. Além dessa experiência, revela-se como fator importante para a formulação do conceito de cultura em Williams o seu engajamento com a Nova Esquerda, organização que, ao repensar o movimento de esquerda na Inglaterra, promoveu a leitura e crítica dos textos marxistas com vistas a readequar a relação entre superestrutura (a cultura) e base (a economia). A partir disso,

[...] Williams se propõe a analisar todas as formas de significação – incluindo, é claro, a escrita – como concretização dos meios e das condições de sua produção. [Nesse contexto] Um dos objetos do materialismo cultural são, certamente, as formas de escrita que

designamos literatura. (CEVASCO, 2003, p. 147)

A compreensão de que as bases econômicas de uma sociedade, em última instância, não determinam as práticas e objetos culturais que nela se manifestam se mostra, portanto, vital para que se possa enxergar a literatura em seu aspecto social, histórico, e retirá-la assim do terreno do ideal, da pureza, como pregado pelos profetas da cultura.

O título de um ensaio escrito por Williams em 1958 já anuncia a visão do autor sobre o conceito de cultura. Em **A cultura é de todos**⁸, o autor demonstra aquilo que, para os Estudos Culturais, viria a ser a compreensão do que é a cultura. Longe de ser uma instância separada do real e valorada por um grupo seleto de especialistas, a cultura é aquilo que toda a sociedade produz, suas instituições, seus objetos artísticos, seus modos de vida, enfim, todas as práticas que geram significado. Dentro dessa perspectiva, a literatura desce de seu pedestal e se mostra disponível a uma análise que considere os aspectos sociais, históricos e econômicos que a constituem.

A reação a essa abordagem dos textos literários, e de outros objetos, pelos pesquisadores do Centro de Birmingham acabou gerando um desconforto entre os “especialistas” do meio acadêmico. Esse novo campo teórico, que tem início como uma disciplina marginal e com poucos recursos financeiros, logo se vê obrigado a lidar com as adversidades impostas pela academia e por outras áreas do conhecimento já instituídas e que se veem invadidas pelos Estudos Culturais, como bem lembram Mattelart e Neveu (2004, p. 57):

Os sociólogos desconfiam desses recém-chegados que avançam sobre seu território. Os especialistas em estudos literários não nutrem menos desconfiança por um procedimento que lhes parece querer desviar seus saberes para objetos menores. O primeiro desafio com que Hoggart se defronta é de legitimar academicamente um veio original dedicado à cultura, de tranquilizar colegas receosos.

⁸ No original **Culture is ordinary**.

Como se vê, o medo de que o objeto literário seja corrompido pelos pesquisadores não especializados faz com que os Estudos Culturais tenham de provar a sua seriedade e os seus métodos de análise a fim de que se validem as pesquisas feitas com objetos até então desconsiderados pela academia. A reação ao primeiro contato com esse novo campo teórico não será diferente no Brasil, onde os Estudos Culturais penetram institucionalmente por via da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC) ao ser tema do seu VI congresso, realizado em Florianópolis em 1998, intitulado **Literatura Comparada: Estudos Culturais?**

A discussão do congresso, já presente na possível equivalência expressa pelo título do evento, situava-se entre aqueles que enxergavam nos Estudos Culturais uma possibilidade de ampliação da crítica literária, abarcando inclusive o tema da hibridização, recorrente nos *Estudios Culturales*; e os que viam nessa “invasão” o perigo de um valeduto capaz de corromper os próprios dispositivos teóricos com os quais se deveria analisar objeto literário. Como compartilho da primeira posição, cito aqui o texto publicado nos anais desse evento no qual Eneida Maria de Souza (1998, p. 14) sugere que aqueles que rechaçam os Estudos Culturais o fazem porque:

Os critérios de qualidade estariam sendo esquecidos em favor do consumo fácil do texto literário e da sujeição da obra ao gosto mediano do leitor, o que resultaria na posição igualmente condescendente da crítica cultural, voltada para os discursos das minorias e das transformações verificadas no plano da estética e do valor literário. Essa é a posição que a crítica literária tradicional tem defendido de modo radical, como argumento de resistência à ameaça de diluição dos estudos da literatura no âmbito dos estudos culturais.

O que se vê no argumento exposto acima pela autora é a tentativa de manutenção de uma nova dicotomia, não mais entre cultura e sociedade, e sim entre literatura, ou a literariedade de seu objeto, e cultura. Dessa perspectiva, o objeto literário estaria, primeiramente, restrito ao que alguém possa denominar literariedade e, por isso, somente poderia ser analisado por meio de teorias especializadas

capazes de dissecar o texto e retirar deles as únicas proposições possíveis. Aos que queiram analisar o texto literário para além dessas teorias especializadas, restaria a pecha de intrometidos e a acusação de uma falta de rigor ao misturar o objeto literário, digno de uma análise particular, a outras áreas como a antropologia, a economia, a história, etc. Contudo, é importante ressaltar que não se trata de opor uma posição à outra, ou seja, o modo como a perspectiva dos Estudos Culturais encara a cultura e seus objetos não está imune aos equívocos provocados pela sua apropriação, por vezes, superficial, servindo como uma nova “tendência” nos departamentos universitários. É essa a posição de Durão (2011), que, ao tratar do tema em seu livro **Teoria (Literária) Americana**, aponta para o risco de que sucumbamos ao uso do rótulo, à transformação do pensamento crítico em máquina produtora de artigos, teses e livros que se inscrevem sob o signo da novidade. Sobre a cultura, o mesmo autor afirma:

A concepção de cultura para os Estudos Culturais adéqua-se perfeitamente a isso, pois se trata de uma ideia sem alteridade. Quando tudo é cultura, não há esfera alguma que possa funcionar como seu outro. [...] muito do trabalho dos Estudos Culturais, como a teorização pseudorredentora do *punk* ou da MTV, acaba funcionando como autoconsciência dos produtos, que agora podem incluir em sua propaganda o conteúdo conceitual desenvolvido pelo pesquisador [...]. (DURÃO, 2011, p. 71-72)

O argumento acima deve ser considerado como um importante contraponto ao uso indiscriminado dos Estudos Culturais, um uso que se distancia da sua militância pela ênfase na relação entre o estudos de seus objetos na relação com a sociedade. Porém, considero que o fato de que se alargue o conceito de cultura não significa eliminar a possibilidade de exclusão, pois, entendendo-a como produção humana, o problema a ser enfrentado é o de que o acesso aos bens culturais mostra-se desigual. Não significa que uma pessoa que não tenha acesso à ópera não tenha “Cultura”, mas que ela está alijada, excluída, dessa possibilidade. Em certa medida, hiperbolizando o conceito de Mathew Arnold, poderia-se dizer que o acesso à comida, roupas, água, também são problemas de acesso a diferentes formas de cultura. Mas, para voltar ao pensamento

de Durão, ainda nesse mesmo livro o autor, ao tratar do surgimento de uma Teoria⁹ que viria a substituir os estudos literários, afirma não ser possível fechar os olhos e negar a Teoria (portanto também a perspectiva dos Estudos Culturais) uma vez que ela surge de movimentos de explosão da linguagem e da

[...] culturalização do capitalismo contemporâneo, que torna as mercadorias cada vez mais universos linguísticos, e cada vez mais procura converter a língua em mercadoria. Ora, tal processo (e isso não é motivo de orgulho, pelo contrário) ocorre em alguns aspectos muito mais agressivamente no Brasil do que alhures – como as televisões em praticamente todos os bares e restaurante populares do país, ou os rádios e telas nos ônibus. (DURÃO, 2011, p. 109).

Ou seja, como eu já havia dito em outro momento de meu texto, apontar os erros ou insuficiências de uma teoria não significa que devamos abrir mão dela diante de um contexto que necessita também de suas ferramentas para ser lido e pensado. Ainda no âmbito dessa discussão, o que é preciso ficar claro é que a interdisciplinaridade reivindicada pelos Estudos Culturais não invalida ou desconsidera as demais áreas, mas trabalha *entre* as disciplinas, relacionando-as a fim de realizar a análise do objeto ao qual se propõe. Como reitera Escosteguy (2010, p. 137):

[Essa] área então, [segundo Hall], não se constitui numa nova disciplina, mas resulta da insatisfação com algumas disciplinas e seus próprios limites. É um campo de estudos onde diversas disciplinas se interseccionam no

⁹ No seu texto, Durão discute a partir do contexto anglófono a Teoria, um novo campo de pesquisa que abarca um conjunto de discursos teóricos (incluindo o dos Estudos Culturais) e que viria a substituir os estudos literários. Durante seu texto, o autor tenta demonstrar os acertos e equívocos dessa Teoria e os riscos de sua importação às cegas para o contexto brasileiro.

estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea.

Por isso o discurso de ataque aos Estudos Culturais durante o VI congresso da ABRALIC, que se sustenta em argumentos como o explicitado por Souza (1998) ou, ainda, no da diluição de toda crítica em um pós-modernismo do tipo vale-tudo, deve ser lido de forma menos apaixonada, sob o risco de que se perca exatamente o que está no centro do desenvolvimento dos Estudos Culturais: a relação entre a literatura e a sociedade. Assim, realizar a análise de uma obra literária é entender que

[...] antes de objetos, as obras de arte são práticas. [Por isso] os procedimentos dos estudos de cultura vão indagar as condições de possibilidades históricas e sociais de considerar esse tipo de composição como literatura, e vão observar as condições de uma prática. (CEVASCO, 2003, p. 149)

Encarar o texto literário como uma prática resulta em compreendê-lo como uma produção decorrente de seu meio e que nele atua. Afirmo isso com base em Antonio Candido, que explora a relação entre literatura e sociedade no livro que reúne seus ensaios e que tem como título, justamente, essas duas palavras. No texto intitulado **Literatura e vida social**, Candido expõe dois modos diversos de análise do texto literário quanto à sua relação com a sociedade; sendo a primeira corrente adepta da investigação do texto como uma expressão da realidade e a segunda, do estudo do nível de engajamento social dela. O autor aponta falhas em ambas: a primeira, por reduzir o texto literário a um mero espelho capaz de refletir a realidade que estaria, portanto, fora do texto; e a segunda, por analisá-lo a partir de seu caráter ideológico, moral, vindo em que medida ele serviria como forma de transmissão dos bons costumes ou de uma tendência política. Contudo, é da combinação de ambas as visões que surge, segundo Candido (2006, p. 30), a virtude de mostrar que

[...] a arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático,

modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Isto decorre da própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito os artistas e os receptores de arte.

O que o autor nos mostra é que o texto literário deve ser analisado como uma prática cultural que é resultado do meio em que foi produzido, embora não de modo determinista, e que é capaz de operar modificações na sociedade por oferecer aos seus leitores meios de significar a realidade e de, a partir disso, agir sobre ela. A visão expressa por Candido se mostra em consonância com aquela que apresento como justificativa para a adoção dos Estudos Culturais em minha pesquisa, pois compreende a materialidade do texto literário e a sua atuação na representação e construção de identidades. Entretanto, é importante frisar que, como já mostrei na seção anterior, isso não significa que os Estudos Culturais se convertam em uma abordagem acima de qualquer suspeita, caso contrário voltaríamos aos conceitos hegemônicos aos quais os fundadores do Centro de Birmingham se opuseram.

Após ter realizado um esboço sobre as principais características dos Estudos Culturais e da sua relação com a literatura, espero ter conseguido demonstrar as razões pelas quais elegi esse campo de estudo como abordagem teórica para a realização de minha pesquisa sobre a identidade docente nos textos literários de Ziraldo e de Fanny Abramovich. Sobre a relação conturbada que marca a entrada dos Estudos Culturais no cenário acadêmico brasileiro, destaco que a opção por analisar essas obras assumindo como categoria principal o tema da identidade não significa abandonar as especificidades do objeto literário e encará-lo como apenas mais um entre tantos outros discursos. O que pretendo fazer é combinar, relacionar e discutir as características dessas duas obras literárias relacionando-as ao modo como as identidades são nelas construídas e representadas

na tentativa, nem sempre bem-sucedida, de levar o melhor que se pode conseguir em termos de trabalho intelectual até pessoas para quem esse trabalho não é um modo de vida ou emprego, mas uma questão de alto interesse para que entendam as pressões que sofrem, pressões de todos os tipos, das mais

pessoais até às mais amplamente políticas.
(CEVASCO, 2003, p. 76)

A citação acima destaca uma das intenções desta pesquisa, que pretende ser útil, lembrando as palavras de Raymond Williams, para aquele que a lê na medida em que poderá provocar uma reflexão sobre a identidade docente e as práticas nas quais ela se inscreve, mostrando que ela não está jamais descolada das condições sociais, históricas, econômicas e culturais em que e pelas quais é construída.

3 IDENTIDADE

No capítulo anterior, busquei traçar um panorama geral acerca dos Estudos Culturais e de sua conexão com a literatura, objeto de minha pesquisa. Neste momento do texto, procuro pôr em discussão, a partir do ponto de vista dos Estudos Culturais, o conceito de identidade, realizando uma breve introdução sobre a emergência do tema e, em seguida, definindo o modo como irei tratá-lo em minha pesquisa.

3.1 A EMERGÊNCIA DO TEMA

No Brasil, a proliferação de pesquisas acadêmicas e da discussão sobre o tema da identidade a partir, principalmente, do final do século XX mostra que ele está na ordem do dia¹⁰. Cabe, portanto, realizar aqui primeiramente uma explanação com o intuito de demonstrar o percurso histórico e teórico que faz com que o tema se torne tão emergente em pesquisas acadêmicas realizadas hoje.

Em seu livro **A identidade cultural na pós-modernidade**, Stuart Hall cita Kobena Mercer, crítico cultural para quem “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (MERCER, 1990, p. 43 *apud* HALL, 2014, p. 10). Adotando essa perspectiva, pode-se afirmar que a identidade se torna um tema a ser pensado justamente porque as certezas que se

¹⁰ Uma rápida procura no BDTD por pesquisas que contenham a palavra “Identidade” em seus títulos traz um retorno de 2.517 trabalhos, datando o mais antigo deles de 1973. A mesma busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES resulta em 28.703 registros, sendo de 1983 o mais antigo deles.

tinham a respeito dela começam a se desfazer. Conforme Zygmunt Bauman (2005, p. 23):

[...] você só tende a perceber as coisas e colocá-las no foco do seu olhar perscrutador e de sua contemplação quando elas se desvanecem, fracassam, começam a se comportar estranhamente ou o decepcionam de alguma forma.

A posição do filósofo suíço é parte de sua visão acerca do mundo moderno em que as identidades e as relações sociais passam por uma transição do estado sólido, em que as certezas sobre elas eram maiores, para o líquido, no qual se apresentam mais sujeitas a constante mudança.

Diante desse panorama, concorrem para abalar o que antes se tinha como uma identidade única e estável alguns processos históricos que, aos poucos, acabam por colocar em xeque uma ideia essencialista de identidade, contrapondo-a a uma concepção não-essencialista, segundo a qual os processos históricos, culturais e sociais interferem na construção e transformação das identidades.

Segundo Kathryn Woodward (2000), a perspectiva essencialista busca fundamentar as identidades em aspectos que possam soar, à primeira vista, como naturais, verdadeiros e, portanto, não questionáveis; assim, são dois os principais processos pelos quais as essências são reivindicadas: o histórico, utilizado, por exemplo, para legitimar as identidades nacionais com base em mitos e/ou povos fundadores; e o biológico, no qual o corpo é a marca que define identidades como a materna ou de gênero. Por outro lado, a perspectiva não-essencialista irá olhar para esses processos de tentativa de fixação das identidades de modo a mostrar o seu caráter artificial, visto que a identidade é fruto de uma construção social, histórica e cultural que se dá por meio da linguagem. Voltarei a discutir essa afirmação mais a frente, mas até aqui é importante ressaltar o contraste entre essas duas concepções de identidade, a essencialista e a não-essencialista.

Com base no que foi exposto acima, a mudança de panorama apresentada por Kathryn Woodward (2000, p. 25) conecta essa perspectiva não-essencialista a um deslocamento também no campo político, pois

Enquanto nos anos 70 e 80, a luta política era descrita e teorizada em termos de ideologias

em conflito, ela se caracteriza agora, mais provavelmente, pela competição e pelo conflito entre as identidades, o que tende a reforçar o argumento de que existe uma crise de identidade no mundo contemporâneo.

Woodward advoga em favor do lugar de centralidade que os estudos sobre identidade ocupam hoje. Contudo, é importante complementar o texto da autora, mencionando que, embora a categoria chamada ideologia ocupasse esse espaço de centralidade por ela citado, não devemos esquecer que as questões de identidade já compunham as discussões em torno das lutas ideológicas. Nesse sentido, não se trata da descoberta de um novo tema ou de uma nova categoria, mas sim da iminência de um dos aspectos componentes da ideologia que, diante das mudanças sociais, culturais e históricas, é trazido à tona. Se antes havia a tentativa de manter as identidades fixas, dando-lhes uma falsa sensação de estabilidade, elas agora mostram a sua fragilidade, a sua instabilidade e fragmentação, por isso a emergência do tema.

É preciso olhar agora para os movimentos responsáveis por trazer à superfície o caráter de instabilidade das identidades antes, aparentemente, tão bem ancoradas. Hall (2014) utilizará a ideia de **descentramento** para demonstrar de modo mais abrangente o percurso das diferentes formas de compreensão do sujeito até atingir o que autor irá denominar de sujeito pós-moderno. A argumentação do autor jamaicano e de outros que com ele dialogam será adotada aqui por mim como fio condutor da discussão acerca da identidade e da representação porque procuram analisar a questão de modo mais abrangente a partir de sua inserção dentro de um cenário social e cultural “[...] que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo” (HALL, 2014, p. 9).

Para Hall (2014), há três importantes concepções de sujeito construídas ao longo do desenvolvimento da modernidade: a *iluminista*, a *sociológica* e a *pós-moderna*. A primeira delas parte da ideia de um indivíduo centralizado, unificado por uma racionalidade autônoma, possuindo um mesmo núcleo interior durante toda a vida, o que podemos chamar de sujeito cartesiano. Dentro dessa perspectiva, a identidade é algo individual e imutável, está lá desde o nascimento, um traço biológico, o que corrobora a concepção essencialista acima exposta. A segunda concepção desenvolvida ao longo da história foi a do sujeito sociológico. Nessa, como o próprio nome diz, a identidade,

embora ainda única, não é mais imutável nem totalmente independente, pois possui um núcleo não-autônomo, construído na relação com o outro e também mediada pelos valores e símbolos culturais.

O que se verifica a partir dessa exposição é que tanto a concepção iluminista como a sociológica entendem haver para cada sujeito uma identidade única, mutável ou não, sendo essa a principal diferença entre elas e a concepção que adoto aqui, a do sujeito pós-moderno. Entendida desse modo, a identidade não é tida como única, uma essência, mas sim como algo que está em permanente mudança, construção e reconstrução. Como já argumentei aqui, a identidade não assume seu caráter fluído e fragmentado somente a partir das discussões teóricas que inauguram, por assim dizer, a concepção do que seria o sujeito pós-moderno; o que teóricos como Stuart Hall fazem é apenas nos mostrar como as identidades, de acordo com as concepções do iluminismo e da sociologia, eram representadas e vividas em condições históricas, sociais e culturais que lhes proporcionava um ambiente em que a sensação de estabilidade era maior, o que dava às identidades um aspecto de verdade, de essência. Com base nisso, é possível afirmar que “[t]odos os essencialismos são, assim, culturais. Todos os essencialismos nascem dos movimentos de fixação que caracteriza o processo de produção da identidade e da diferença” (SILVA, 2000, p. 86).

A fim de explicar o modo pelo qual a sociedade foi aos poucos perdendo essa sensação de estabilidade e proporcionando ao sujeito a experiência de um descentramento em relação a sua identidade, Hall (2014) estabelece uma linha de argumentação a partir da qual afirma que o deslocamento e a perda de uma noção de centralidade nas sociedades modernas e contemporâneas foram provocados por uma nova compreensão de sujeito e de identidade ocasionada por movimentos e teorias surgidas paulatinamente desde o final do século XIX e através do século XX. Em seu texto, ele elege cinco grandes descentramentos como aqueles que tiveram maior impacto e que causaram a ruptura da sensação de estabilidade do sujeito, são eles: o Marxismo, a descoberta do inconsciente por Freud, os estudos linguísticos de Saussure, o pensamento de Foucault e, por fim, diversos movimentos sociais como o feminismo, a luta pelos direitos civis dos afro-americanos e os movimentos pacifistas, além, é claro, das manifestações em vários países da Europa e também da América durante aquilo que ficou conhecido como o maio de 1968. Veremos agora com maior apuro como cada uma dessas teorias e movimentos sociais, culturais foram

deslocando a ideia de um sujeito estável, único, para mostrar a identidade como descentralizada e fragmentada.

3.1.1 MARX: A RELAÇÃO ENTRE ECONOMIA E CULTURA

A contribuição dos escritos de Karl Marx, como pude demonstrar no primeiro capítulo, foram de fundamental importância na formação dos Estudos Culturais. Os questionamentos surgidos das releituras e contestações teóricas feitas acerca dos textos marxistas puseram em evidência a porção de história envolvida na construção dos sujeitos, os quais poderiam agir apenas conforme as condições materiais herdadas. Essa concepção de que o sujeito é resultado de seu meio e que tem sua ação limitada por ele faz desmoronar uma noção romântica de que o homem possui uma essência universal e decreta, assim, a sua materialidade histórica. Tal entendimento deve, contudo, ser compreendido de modo relacional, ou seja, não se trata aqui de um determinismo radical, mas sim da compreensão de que o sujeito se constrói e é construído na relação estabelecida com a sociedade em que vive. Justamente por isso é imprescindível considerar as condições materiais que o cercam, o que não anula a sua capacidade de agir sobre e apesar delas.

Ainda sobre a influência marxista para o descentramento do sujeito pós-moderno, trago aqui novamente o texto de Raymond Williams em que o autor cita três ideias marxistas a partir das quais faz uma reflexão crítica. A primeira delas é **a relação entre cultura e produção**, o que para Williams é importante porque demonstra que, embora não dependente das questões econômicas, a produção cultural afeta e é afetada por elas. No entanto, o autor faz questão de enfatizar sua discordância com relação à ideia de que uma cultura burguesa apenas produza produtos culturais burgueses que visem à manutenção dos valores de uma classe dominante. A segunda é a de que **a educação é restrita**, e é utilizada por Williams para acusar o marxismo pela pregação de uma cultura moribunda, em que aquilo que se produz serve apenas para animar as massas ignorantes e tirá-las do caminho correto, da luta; e é aí que entra a última ideia marxista questionada por Williams, a de que **a cultura deve ser prescrita**, o que já fica explícito no trecho acima. Em suma, o que o autor inglês faz em seu texto é mostrar que as ideias marxistas não podem simplesmente ser ignoradas, mas sim revistas e recontextualizadas constantemente.

Ainda com relação às teorias marxistas, é relevante citar o que, segundo Cevasco (2003), o economista belga Ernest Mandel chamou de

mecanização da superestrutura. De acordo com a autora, esse termo define “a penetração da cultura pela expansão e mercantilização da indústria cultural” (CEVASCO, 2003, p. 69). Por essa perspectiva, os produtos e práticas culturais se tornam evidentemente um nicho de mercado, sendo este o motivo que leva a autora a afirmar que mesmo os movimentos da década de 1960 e os discursos revolucionários que ali surgiram acabaram por se mercantilizar. Assim, a ideia de revolução também se tornou um produto a ser consumido, o que resulta em uma administração da cultura em nossa sociedade.

Tomando a discussão aqui posta, há pontos a serem considerados na perspectiva de Cevasco (2003). O primeiro e talvez o mais evidente deles é o de que, de fato, a cultura foi mercantilizada, sendo difícil a alguma produção cultural escapar aos dispositivos da indústria. O segundo é que, mesmo diante dessa apropriação mercadológica, esses produtos não são, necessariamente, consumidos de modo inadvertido por um consumidor massificado, tendo em vista que

Esses significados são culturais, adquirem existência perceptível por meio dessas formas culturais e são modificados na medida em que entram em conjunção com pessoas em situações específicas que os podem aceitar, modificar ou recusar. (CEVASCO, 2003, p. 69)

Desse modo, reconhecer que os produtos culturais estão, em sua maioria, também sujeitos aos meios de produção da indústria cultural não significa que seus significados busquem perpetuar a lógica desse mercado e nem determina o modo como seus consumidores irão lidar com elas. Por isso, uma postura de análise que toma por base apenas o local de origem ou o modo como um produto cultural é posto em circulação sem considerar outros fatores demonstra ser precipitada. Nesse caso, o alerta dado por Williams há mais de meio século ainda é válido: “vivemos em uma cultura em expansão, e todos os elementos constituintes dessa cultura [bons e ruins] também estão em expansão” (1958, p. 9).

Tomando as discussões acima, a contribuição de Marx para o descentramento do sujeito pós-moderno reside na riqueza de seu pensamento analítico e na sua ênfase na relação entre a economia e a cultura, sendo ambas componentes do processo de construção e de representação das identidades. Diante disso, abre-se uma nova

possibilidade de interpretação das identidades, agora não mais estáticas, mas, como as próprias relações econômicas e sociais, em constante movimento, conflito e mudança.

3.1.2 FREUD: A IDENTIDADE COMO INCOMPLETUDE

Outro elemento citado por Hall (2014) nessa corrente de deslocamentos é o da descoberta do inconsciente feita por Sigmund Freud. A partir da afirmação de que não temos acesso completo à nossa consciência, às nossas memórias, enfim, ao nosso ser, ou àquilo que pensávamos ser, e de que nossa relação com o mundo e com a nossa subjetividade se dá em grande parte pela dimensão simbólica que se realiza no nível psíquico, a certeza do sujeito iluminista, racional e que sonhava estar no controle de suas ações sofre mais um golpe. Na sequência do desenvolvimento da psicanálise, a leitura de Jacques Lacan da teoria freudiana vai nos dar mais um componente importante para compreender a identidade unificada como um mito, como um jogo de constante negociação entre o sujeito e o *outro*.

De acordo com Lacan, na fase do espelho, a criança não possui a consciência de si como um indivíduo único, ela vê sua imagem como sendo um reflexo, seja no espelho, seja no olhar da mãe, do pai, enfim, do outro. Essa dimensão de unidade vai se modificando a partir do início da “relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim, o momento da sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica – incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual” (HALL, 2014, p. 24). A criança, então, começa a entender-se como um ser singular, e a construção dessa imagem de união será rompida, por isso, segundo a leitura de Lacan feita por Woodward (2000, p. 63): “[o] início da formação da identidade ocorre quando o infante se dá conta de que é separado da mãe”. A partir dessa perspectiva, o sujeito estará sempre em busca dessa suposta identidade unificada que imaginava possuir na fase do espelho.

A contribuição de Freud e dos leitores de seu trabalho para o descentramento do sujeito é mostrar que a identidade é formada também por processos inconscientes e é, por isso, em algum nível, inacessível, sempre incompleta, sempre em formação. O sujeito não é mais totalmente cognoscente, não tem acesso total ao seu “eu”, possuindo apenas uma fantasia de unidade, sendo “a identidade [...] algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2014, p. 24).

3.1.3 SAUSSURE: IDENTIDADE E LINGUAGEM

A dimensão do outro na construção de si, da qual falei acima, está expressa também na linguística, campo de estudo fundado por Ferdinand de Saussure. Na sua tentativa de analisar a língua de modo científico, o teórico suíço acaba por nos mostrar como as estruturas pelas quais a linguagem opera enquanto sistema social são de fundamental importância para a construção do significado e da relação entre similaridades e diferenças. Admitindo essa relação, só podemos compreender a palavra “mata”, quando a relacionamos, dentro de um mesmo sistema linguístico, com outras como “pata” ou “lata”. O papel da diferença se torna, portanto, imprescindível para a construção do significado. Hall chamará a atenção para “a analogia que existe aqui entre língua e identidade. Eu sei quem ‘eu’ sou em relação com ‘o outro’ (por exemplo, minha mãe) que eu não posso ser” (2014, p. 25).

Valendo-se da mesma cadeia de pensamento acima, Tomás Tadeu da Silva vai colocar a coisa de modo mais explícito ao dizer que:

A afirmação “sou brasileiro”, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de “negações”, de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação “sou brasileiro” deve-se ler: “não sou argentino”, “não sou chinês”, “não sou japonês” e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável. (2000, p. 75)

Como pôde ser visto nas citações de Silva (2000) e Hall (2014), a identidade se constrói na sua relação com a diferença, o que explicita mais uma vez a sua relação dialógica. Contudo, é preciso entender que uma compreensão meramente dicotômica na construção das identidades pode levar a um reducionismo e até mesmo a uma visão fornecedora de preconceitos e generalizações diante da tendência de positivação e negação de termos binários. Por isso, considero importante falar do conceito de *differènce* trazido por Derrida, que é citado por Woodward (2000, p. 53) como um autor que

[...] questionou as visões estruturalistas de Saussure e Lévi-Strauss, sugerindo que o significado está presente como um ‘traço’; a

relação entre significado e significante não é algo fixo. O significado é produzido por meio de um processo de diferimento ou adiamento, o qual Derrida chama de *différance*. O que parece determinado é, pois, na verdade, fluido e inseguro, sem nenhum ponto de fechamento. O trabalho de Derrida sugere uma alternativa ao fechamento e à rigidez das oposições binárias. Em vez de fixidez, o que existe é contingência. O significado está sujeito ao deslizamento.

A partir desse conceito é possível trabalhar de modo mais ponderado ao lidar com a construção dialógica da identidade, escapando à análise meramente binarista, sem, contudo, deixar de reconhecer a característica de contraste que atua na construção das identidades. Ainda é preciso dizer que a perspectiva linguística inaugurada por Saussure, e que demonstra o funcionamento da língua por meio de estruturas, é responsável por fazer ver que, em alguma medida, não somos autores daquilo que dizemos, que a linguagem possui uma historicidade e que é dialógica. Quanto a esse aspecto, Bakhtin afirma que

O discurso vive fora de si mesmo, na sua orientação viva sobre o seu objeto: se nos desviarmos completamente desta orientação, então, sobrarão em nossos braços seu cadáver nu a partir do qual nada saberemos, nem de sua posição social, nem de seu destino. Estudar o discurso em si mesmo, ignorar a sua orientação externa, é algo tão absurdo como estudar o sofrimento psíquico fora da realidade a que está dirigido e pela qual ele é determinado. (1990, p. 99)

A fala acima toma a linguagem e o discurso em seu caráter concreto e dialógico. Por isso, assim como as identidades, se torna impossível, se não na perspectiva fossilizante expressa por Bakhtin, compreender a linguagem fora das relações sociais em que ela atua. Do mesmo modo, devemos considerar a carga histórica que as palavras nos trazem e as estruturas por meio das quais elas atuam, pois é somente por meio dessas estruturas que poderemos acessar a linguagem e nos

movimentar enquanto sujeitos, ainda que possamos fazê-lo em direção à mudança e/ou a subversão desse mesmo sistema.

Ainda sobre a relação entre os estudos linguísticos e a fragmentação do sujeito pós-moderno, Silva (2000) irá citar Derrida para falar da instabilidade da linguagem e, por extensão, das identidades, que são por ela construídas. Na linguística, o signo é constituído pelo significante (a materialidade, a palavra escrita) e pelo significado (o conceito ou ideia a que se refere). Com base nisso, Silva aponta para a linguagem como a manifestação de uma ausência. Assim, a ideia que formamos da coisa em si ao vermos o seu significante será aquilo que, segundo o autor, Derrida chama de “metafísica da presença”, uma ilusão necessária para que possamos fazer sentido do signo e alcançar o seu significado. O signo linguístico, tanto quanto a identidade, é sempre a marca de um eterno adiamento, um traço daquilo que não é, o que torna a diferença um elemento crucial para a sua compreensão.

Se antes havia a ideia de que a palavra era apenas uma mera forma de tentativa de apreensão de significados inscritos nas coisas em si, os estudos linguísticos demonstraram que a linguagem é, ela mesma, um sistema construído socialmente e por meio do qual damos significado ao mundo ao nosso redor. Nessa mesma perspectiva, a diferença também surge como um importante traço para a construção do sentido na linguagem, o que ajuda a demonstrar o caráter provisório e dialógico das identidades.

3.1. 4 FOUCAULT: IDENTIDADE E AS RELAÇÕES DE PODER

O próximo descentramento descrito por Hall é o que ocorre na obra de Michel Foucault. O autor, já citado aqui anteriormente, propõe em seus escritos uma investigação a fim de demonstrar como as instituições desempenham um papel de regulação do sujeito. Foucault chama a atenção para o modo como o poder disciplinar opera por meio da escola, da prisão, do hospício, do quartel e de outras instituições que, como figuras desse exercício de poder, mantém uma vigilância sobre os indivíduos a partir da relação entre as categorias de poder e saber. O autor demonstra que é a partir da combinação entre essas duas categorias que são estabelecidos os discursos e comportamentos aceitos como verdadeiros e adequados dentro de um determinado espaço.

O caráter de vigilância posto em prática por instituições como a escola se justifica por meio de um discurso autorizado investido de poder e de sabedoria, o que lhe confere validade. Além disso, o seu

modo coletivo de organização opera individualmente sobre o sujeito, pois as regras que se aplicam ao grupo devem ser incorporadas por cada um de seus integrantes de modo individual. O efeito disciplinar é posto em ação por meio de uma coerção que paira sobre os corpos e os faz agir conforme as regras impostas. Com base nisso,

Não é necessário aceitar cada detalhe da descrição que Foucault faz do caráter abrangente dos ‘regimes disciplinares’ do poder administrativo moderno para compreender o paradoxo de que, quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual. (HALL, 2014, p. 27)

Outra contribuição do trabalho de Foucault e que, embora não citado explicitamente por Hall, mostra-se importante no desenvolvimento do estudo da identidade do ponto de vista por mim aqui proposto é com relação à linguagem. O discurso, como figura em alguns importantes textos de Foucault, deve ser entendido como um espaço de disputa, visto que é por meio dele que os significados são construídos. O sujeito de que fala o autor deve encarar a linguagem não como um campo em que ele possa se posicionar de forma inaugural, mas sim como um espaço repleto de significados anteriores a ele, o que remete à ideia já aqui apresentada de historicidade da linguagem.

A perspectiva do escritor francês nos ajuda a entender o descentramento do sujeito pós-moderno na medida em que demonstra o aspecto de construção da linguagem e dos discursos que se justificam por meio da articulação entre saber e poder, e que operam em instituições como a escola. Essa visão ajuda a compreender a construção das identidades não como um processo simples, brando, pacífico, mas conflituoso, tenso, e violento, características que se explicitam, por exemplo, na formação das identidades híbridas, resultados de processos “ligados a histórias de ocupação, colonização e destruição. [Tratando-se] na maioria dos casos, de uma hibridização forçada” (SILVA, 2000, p. 84). O mesmo se aplica, em maior ou menor grau, às demais identidades, sempre construídas em meio a um processo imerso em relações de poder, resultado de disputas e conflitos, visto que são construídas por essa linguagem sempre carregada de história e da palavra do outro, na maioria das vezes apenas a do outro vencedor.

3.1.5 A DÉCADA DE 1960: RELAÇÕES ENTRE IDENTIDADE E POLÍTICA

Por fim, Hall (2014) cita a contribuição dos movimentos sociais e culturais deflagrados durante a década de 1960, dando especial foco ao feminismo. Há aqui dois importantes processos; o primeiro deles se desenrola de maneira mais ampla e resulta em uma discussão responsável por pôr em evidência as políticas de identidade, ou seja, surgem movimentos que reivindicam questões de identidade antes negadas ou silenciadas, como é o caso da identidade negra, da mulher, do estudante, da mulher negra, dentre outras. O segundo é o de politização da subjetividade, que se desenvolve de modo mais pontual no movimento feminista, responsável por questionar as barreiras entre os valores estabelecidos como pertencentes exclusivamente ao domínio pessoal ou público.

Ao falar abertamente sobre temas que pareciam estar essencialmente ligados à esfera do lar, como a sexualidade e as questões relacionadas ao corpo, o movimento feminista demonstrou que tais questões não eram determinadas biologicamente, mas sim resultado de uma construção social acerca da identidade feminina. O argumento que se immortalizou no slogan “O pessoal é político” contribuiu para o deslocamento do sujeito pós-moderno na medida em que fez vir à tona o caráter de construção das identidades sexuais antes fortemente ancoradas em aspectos biológicos (HALL, 2014).

É importante citar ainda o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos, processo que, ao reivindicar direitos iguais para o afro-americanos, acabou por colocar em discussão o que, afinal, caracterizava essa identidade negra. Assim, participavam das manifestações muitas pessoas que, apesar de não possuir a pele escura, ou seja, a característica biológica que sustentava até então uma identidade negra, reconheciam-se como parte do movimento liderado, entre outros, por Martin Luther King. Ao tratar do tema, Hall argumenta que

A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de

diferenças em termos de características físicas – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais etc. – como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro. (2014, p. 37)

Como se vê, o movimento pelos direitos civis e o feminismo fazem aparecer o aspecto discursivo e simbólico da construção e representação das identidades, sendo importante mencionar ainda a tensão entre as identidades, principalmente as de gênero, mesmo dentro de movimentos como o dos direitos civis.

Outro importante acontecimento da década de 1960 que pode ser analisado aqui como mais um processo que se insere na quebra da sustentação das identidades nacionais é da Guerra do Vietnã. O conflito local ganhou o envolvimento dos Estados Unidos, que apoiou o Vietnã do Sul com o envio de armas e soldados a fim de conter uma revolução socialista no país. Contudo, por meio da ampla cobertura via televisão e rádio, a população norte-americana pôde constatar que seus cidadãos, em sua maioria jovens, estavam sendo enviados para uma luta que não queriam travar e que seu país havia tomado partido em um conflito que não lhes dizia respeito. As tensões à época davam-se entre grupos que enxergavam o despropósito de tal guerra e outros que não admitiam ver jovens vigorosos negarem ser recrutados para lutar por seu país.

O episódio acima exemplifica como a identidade nacional norte-americana estava então passando por um período de questionamento, o que demonstra mais uma vez que “[a]s identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas” (HALL, 2014, p. 37).

Combinados, todos os processos até aqui expostos, desde a releitura de Marx até os movimentos ocorridos durante os anos 1960, põem em evidência o aspecto político das identidades e desnaturalizam as visões essencialistas que se pautavam na biologia e na história para explicar as características que as tentavam fixar. Todas essas correntes teóricas e manifestações sociais acabam por gerar os descentramentos que põem o sujeito pós-moderno diante do que no início desse capítulo chamou-se de crise de identidade. Na seção seguinte, irei expor o modo como compreendo os conceitos de identidade e representação, centrais em minha pesquisa.

3. 2 IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO

As razões apontadas até aqui já demonstram o meu entendimento de que a identidade deva ser compreendida como uma construção social, cultural e histórica. Por isso, ao considerar o seu caráter mutável, seria mais prudente falar de identidades, uma vez que trabalho a partir da ideia de que elas são construídas socialmente e possuem, portanto, um caráter sempre inacabado, exposto à constante construção e reconstrução. O que torna possível a construção dessas identidades é, na perspectiva dos Estudos Culturais, a linguagem, pois é por meio dela que fazemos sentido do mundo ao nosso redor. Isso não quer dizer, e é importante frisar, que o mundo concreto não exista. O mundo, em sua concretude, existe, mas só podemos significá-lo por meio da linguagem, e um dos meios pelos quais significamos a nossa existência é pela construção de nossas identidades.

A partir dessa perspectiva, apresento aqui uma definição dada por Silva e que resume bem o que entendo por identidade:

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (2000, p. 97)

Tomando como exemplo a citação, é possível perceber que o autor inicia sua definição a partir de negações (a identidade não é...), ou seja, fica marcada aqui a importância da diferença na construção da identidade. Assim sendo, as nossas identidades só podem ser construídas na relação com o outro, com aquilo que não sou. Contudo, resumir as

identidades a uma simples relação binária revela, como já demonstrei em outro momento, as relações de poder envolvidas na definição dos valores de cada parte integrante desses binarismos. Assim, quando afirmo que algo é “normal”, estou, ao mesmo tempo, admitindo que exista algo que seja “anormal”. O que ocorre no par “normal/anormal” se estende a outros como “incluir/excluir”, “pobre/rico”, “bom/ruim” etc., ou seja, um dos termos recebe uma valoração positiva e outro uma valoração negativa. O perigo presente em tais valorações está no que Silva (2000, p. 83), ao citar Derrida, aponta no trecho abaixo:

Para ele [Derrida], as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa.

Entender a identidade como uma construção que se dá a partir da diferença significa entender os valores dos termos de uma relação binária como construídos socialmente. Voltando ao exemplo anterior, dizer que uma identidade é normal significa dotá-la de naturalidade, o que retoma a ideia de uma possível identidade essencial e a torna, portanto, mais desejável. Além disso, a supremacia de algumas identidades torna invisível o quanto elas são, tanto quanto as demais, resultado de uma construção social. Por isso, é importante frisar que a perspectiva da diferença de que falo aqui opera a partir de várias gradações, considerando-a como uma parte integrante da construção das identidades sem, contudo, resumi-las a relações binárias.

Dentro dessa perspectiva, aproveito para esclarecer uma frequente confusão que ocorre entre os termos identidade e subjetividade. Ante a perspectiva que defendo, é importante registrar que, sim, existe um “eu”, uma subjetividade, aquilo que Mikhail Bakhtin chama de *self*. Entretanto, não podemos tomar esse *self* como uma identidade só nossa, “única”, isso seria um erro, visto que o *self* só pode existir em uma relação dialógica, não sendo ele

[...] uma subjetividade radical que ameaça cair na sombra de solipsismos extremos. Pela mesma razão o *self* [...] não é uma presença na qual se aloja o privilégio supremo do real, a fonte de soberana intenção e o garante da

significação unificada. O *self* bakhtiniano nunca é completo, uma vez que só pode existir dialogicamente. Não é uma substância ou essência por direito próprio, porém existe apenas num relacionamento tenso com tudo o que é outro [...]. (CLARK; HOULQUIST, 2008, p. 91)

O trecho acima serve para mostrar que construímos um “eu”, mas um “eu” incapaz de existir senão na relação com aquilo que é o não-eu. Por isso, as identidades se nos oferecem como possibilidades de identificação por meio da linguagem e, mais especificamente, do modo como são representadas. Neste ponto, portanto, é preciso esclarecer o que entendo por representação.

3.2.1 REPRESENTAÇÃO

O conceito de representação possui várias possibilidades de significação, por isso torna-se importante dizer a partir de qual perspectiva a minha pesquisa o toma.

Em seu texto intitulado “Representation: cultural representations and signifying practices”, Stuart Hall (1997) traça uma perspectiva múltipla sobre o conceito de representação a partir de três diferentes teorias: a reflexiva, a intencional e a construtivista. A fim de demonstrar minha posição a respeito desse conceito-chave, irei expor de modo resumido como o teórico jamaicano descreve cada uma dessas três teorias e como a representação é encarada por cada uma delas.

Hall inicia falando da **teoria reflexiva**. Dentro dessa perspectiva, a representação funciona como um modo de “reapresentar” uma pessoa, um objeto ou um evento que existe de forma real no mundo. Assim, a representação é entendida como a cópia de algo real, ela funciona como uma espécie de espelhamento, essa definição corrobora o conceito Aristotélico de mimese, usado pelos gregos:

[...] para explicar como a linguagem, mesmo o desenho e a pintura, espelhava ou imitava a Natureza; eles concebiam o grande poema de Homero, A Ilíada, como uma “imitação” de uma série de eventos heroicos. Por isso, a teoria que diz que a linguagem trabalha simplesmente refletindo ou imitando a

verdade que já estava lá fixada no mundo é chamada “mimética”. (HALL, 1997, p.192)¹¹
[tradução minha]

A representação aqui é, portanto, entendida como uma tentativa de apreensão de elementos que repousam no mundo real, concreto, portanto separado do produto que o tenta representar. No seu texto **As palavras e as coisas**, Foucault escreve sobre a linguagem e a representação demonstrando como a palavra, antes tida como algo que guardava alguma semelhança com aquilo que representava (a coisa em si), foi perdendo essa característica até que, após o fim do Renascimento: “A profunda interdependência da linguagem e do mundo se acha desfeita. [...] As coisas e as palavras vão separar-se” (FOUCAULT, 1992, p. 59). A tese do autor contribui para que se abandone a teoria reflexiva, embasada em uma representação apenas mimética em que se verifica a ausência da compreensão do seu poder discursivo e também formador de realidades.

A segunda perspectiva esboçada pelo autor é a da **teoria intencional**, que compreende a representação exclusivamente como resultado da vontade do enunciador. Aqui, quem fala/escreve/desenha, enfim, aquele que produz a representação possui controle sobre o que o seu discurso quer dizer, ou seja, a intenção do enunciador determina o significado de sua mensagem. Essa concepção pode ser entendida como fruto das teorias da comunicação que estabelecem um modelo em que enunciador, mensagem, e destinatário ocupam posições fixas, e dentro do qual a mensagem depende em grande parte do primeiro elemento, salvo algum ruído, conceito que também faz parte desse mesmo esquema.

Essa segunda teoria se mostra frágil ao dar tamanha força ao enunciador, sendo aqui importante traçar um paralelo entre linguagem e identidade, uma vez que ambas aparecem na mesma perspectiva da negociação, do jogo não solitário, sendo construídas social e culturalmente, constituindo-se assim em um fenômeno dialógico. Refuto a concepção intencional de representação porque entendo que as

¹¹ “[...] to explain how language, even drawing and painting, mirrored or imitate Nature; they thought of Homer’s great poem, The Iliad, as ‘imitating’ a heroic series of events. So the theory which says that language works simply reflecting or imitating the truth that is already there and fixed in the world, is something called ‘mimetic’”.

palavras, e também as identidades, “[começam] a deslizar e a nos escapar em direção à incerteza. [Por isso] O significado já não é mais transmitido de modo transparente de uma pessoa para outra...” (HALL, 1997, p. 20; tradução minha)¹². O mesmo ocorre com as nossas identidades, pois, mesmo que a queiramos fixas e eternas, é sempre preciso reafirmá-las diante do outro.

Por fim, Hall descreve o construtivismo como uma teoria que compreende a impossibilidade da total intencionalidade discursiva, seja do enunciador ou seja do receptor, e confere à representação a condição de produtora de sentidos, como é possível ver na citação abaixo:

[Essa teoria] reconhece que nem as coisas em si mesmas nem os usuários individuais da língua podem fixar os significados na linguagem. As coisas não significam: nós construímos o significado, usando os sistemas representacionais – conceitos e signos. Por isso ela é chamada de abordagem construtivista do significado e da linguagem. [...] nós não devemos confundir o mundo material, em que as coisas e pessoas existem, e as práticas e processos simbólicos por meio dos quais a representação, o significado e a língua operam. Os construtivistas não negam a existência do mundo material. No entanto, não é o mundo material que carrega o significado: [mas sim] o sistema linguístico ou qualquer sistema que usamos para representar nossos conceitos. (HALL, 1997, p. 25; tradução minha)¹³

¹² “[...] to slip and slide away from us into uncertainty. Meaning is no longer transparently passing from one person to another...”

¹³ “It acknowledges that neither things in themselves nor the individual users of language can fix meaning in language. Things don’t mean: we construct meaning, using the representational systems – concepts and signs. Hence it is called the constructivist or constructionist approach to meaning in language. [...] we must not confuse the material world, where things and people exist, and the symbolic practices and processes through which representation, meaning and language operate. Constructivists do not deny the existence of the material world. However, it is not the material world

Como vemos, os aspectos sociais e culturais da linguagem são aqui colocados em destaque, e a representação é entendida como um processo também produtor de significados, sendo possível apenas por meio dessas representações simbólicas atribuímos sentido às coisas com as quais nos relacionamos, sejam elas concretas ou não. A abordagem construtivista da representação se aproxima daquela adotada pelos Estudos Culturais por compreender a linguagem como um fenômeno social, cultural e, portanto, construído pluralmente. Do mesmo modo, ao analisar as contribuições de Althusser para a discussão acerca da ideologia, Hall irá afirmar que “[o] conhecimento, seja ele ideológico ou científico, é produto da prática. Não o reflexo do real no discurso ou na linguagem. As relações sociais têm que ser ‘representadas na fala e na linguagem’ para adquirir significado” (2003, p. 161). Posição que, mais uma vez, reitera a representação, portanto a linguagem, como meio pelo qual significados o mundo ao nosso redor.

A fala de Silva também confirma o argumento de que as identidades “não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. [Sendo] nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais” (2000, p. 76). Isso significa que as identidades não são, como já afirmara Hall (2014), definidas biológica, mas sim historicamente e isso só é possível por meio da representação, que, em sintonia com a definição dada mais acima por Hall, é concebida pelo mesmo Silva (2000, p. 91-92) como

[...] um sistema de significação, [descartando-se] os pressupostos realistas e miméticos associados com sua concepção filosófica clássica. [...] Isto significa, primeiramente, que se rejeitam, sobretudo, quaisquer conotações mentalistas ou qualquer associação com uma suposta interioridade psicológica. [...] a representação é concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material. A representação expressa-se por meio de uma pintura, de uma fotografia,

which conveys meaning: it is the language system or whatever system we are using to represent our concepts.”

de um filme, de um texto, de uma expressão oral. A representação não é, nessa concepção, nunca, representação mental ou interior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior.

Percebe-se que, do modo como é definida, a representação é tida em seu aspecto concreto, como marca visível, e por meio da qual a linguagem se torna capaz de oferecer ao indivíduo as condições para que ele, na condição de ser subjetivo, sinta-se confortável para assumir determinada identidade. Contudo, o contrário também é verdadeiro, uma vez que outros podem atribuir a esse mesmo indivíduo identidades que ele não entenda como sendo parte da sua subjetividade. A instabilidade desse jogo de aceitação/negação de identidades se mostra complexo e ao mesmo tempo necessário, visto que

A tarefa de construir uma identidade própria, torná-la coerente e submetê-la à aprovação pública exige atenção vitalícia, vigilância constante, um enorme e crescente volume de recursos e um esforço incessante sem esperança de descanso. (BAUMAN, 2005, p. 89)

No trecho acima, Bauman questiona os modos pelos quais acessamos as identidades que nos são oferecidas. A ideia de que haja um grande supermercado cultural no qual são oferecidas várias identidades é, para mim, também problemática, pois, como em qualquer supermercado, nem todos têm dinheiro para comprar o que desejam; nem sempre a mercadoria que você compra funciona como você esperava que funcionasse; há mercadorias em falta; há mercadorias fora de linha; há mercadorias em promoção; enfim, a metáfora do supermercado cultural funciona para demonstrar, mais uma vez, que a identidade está distante de ser uma “celebração móvel” (HALL, 2014, p. 11) no sentido festivo e ameno do termo.

Em vista do que foi afirmado acima, a construção da identidade não pode ser entendida desvinculada da questão do poder e de como ele se dá nas relações sociais. De acordo com Diana Luz Pessoa de Barros (2005), Bakhtin nos ajuda a compreender isso ao conceber o texto e a sua materialidade linguística como uma produção cultural que não existe fora das condições sócio-históricas dentro das quais é forjado. Por essa

perspectiva, a representação, como texto que é, não responde sozinha pela criação ou negação de identidades, essa viabilização identitária é um processo social, histórico, material e, portanto, também linguístico conforme a definição bakhtiniana.

É diante desse quadro que a cultura e a linguagem assumem, então, um papel central, sem, contudo, que se abandonem as questões materiais ligadas às condições de sua produção, ressalva sempre necessária quando se opta pela abordagem da identidade a partir dos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais, posto que a utilização de termos como “pós” e “descentramento” é alvo de críticas como a enunciada por Cevalco:

Vivemos em uma época pós-moderna onde tudo está em permanente descentramento, dos sujeitos individuais às noções de tempo e espaço embaralhadas pelo presente perpétuo das mercadorias e pela horizontalização dos espaços, excluindo, é claro, a distribuição do poderio econômico, esta cada vez mais centralizada. É como se, em um momento de extrema concentração de poder e de dinheiro, pensássemos cada vez mais em dispersão, em diferença, em ultrapassar nosso tempo e simultaneamente conservá-lo, não nos termos de uma dialética antiga, que pensava a união incessante de contrários em uma síntese provisória, mas nos termos de uma posição ‘entre’, que não está portanto em lugar nenhum. (2003, p. 132)

A posição da autora se justifica quando pensamos em uma hipervalorização da teoria e de análises que se restringem ao texto em si, em seu aspecto apenas formal, ou àquelas que encaram a linguagem e os discursos separados das questões de poder que as envolvem e dentro das quais atuam. No entanto, encarar os temas hoje postos, a descentralização do sujeito e a linguagem como meio pelo qual construímos e significamos as nossas identidades e o mundo concreto em que vivemos, não é uma forma de crítica vazia como o trecho final da citação aponta.

Não me parece ser um erro, antes uma constatação, o fato de não haver uma síntese possível e o entendimento de que a diferença seja

parte integrante da formação das identidades dos sujeitos, identidades essas que são, sim, provisórias, mas nunca construídas fora de uma realidade social, cultural e histórica. A fragilidade e a porção de narratividade na construção de nossas identidades não é uma desculpa para assumir uma postura liberal e fugir aos conflitos sociais celebrando acriticamente a diversidade, mas o oposto disso. Investigar os processos pelos quais as identidades são construídas e representadas torna possível olhar para o componente político que elas possuem.

Por isso, em minha pesquisa, parto do princípio de que as identidades docentes são, portanto, criadas a partir dos discursos que circulam socialmente e dos modos pelos quais professores e professoras são neles representados. Hall confirma isso ao dizer que, “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis” (2014, p. 12). Desse modo, entendo que uma sociedade constrói imagens do que é ser professor e professora com base em uma série de características mais ou menos estáveis, mas nunca rígidas, uma vez que diferentes discursos e formas de representação docente podem, com maior ou menor dificuldade, ser construídos e postos em circulação.

Nesse sentido, a investigação que proponho mais uma vez se justifica na medida em que ajuda a compreender o papel desempenhado pela identidade docente no modo como a educação e a escola são vistas e, portanto, como aqueles que a frequentam atuam nesse espaço. Analisar os discursos pelos quais as identidades docentes são construídas e representadas a partir da perspectiva dos Estudos Culturais é também uma forma de pôr em discussão o modo como compreendemos o papel da educação e da escola na sociedade em que vivemos.

Na última seção deste capítulo, trarei uma breve discussão sobre a identidade docente e, no que diz respeito à minha pesquisa, como entendo a relação entre os termos identidade profissional e identidade pessoal.

3.3 IDENTIDADE DOCENTE

Parto, como já venho afirmando ao longo do meu texto, da ideia de que as identidades são construídas por meio da representação que opera por intermédio da linguagem, assim sendo compreendo a identidade docente como uma construção social, cultural e histórica.

Desse modo, cabe reafirmar que as identidades de professores e professoras possuem uma historicidade, uma narratividade, são

[...] uma produção, social, cultural que tem sua história. É a essa produção social e cultural que devemos nos voltar e contra ela nos revoltar. As professoras e os professores sabem, vivenciam esse imaginário histórico, pesado, que carregam em seu pensar, fazer e ser professora, professor. Não é suficiente estar a favor ou contra essa herança secular, o problema é que ela nos acompanha como um destino. Ignorá-la ou apenas lembrá-la como uma coisa do passado é ingenuidade. (ARROYO, 2000, p. 34)

Por isso, a identidade docente, como qualquer outra, não possui uma essência, não está determinada. Contudo, não podemos ignorar o fato de que ao nos tornarmos professores e professoras, não inauguramos uma identidade nova, mas inscrevemos a nossa subjetividade dentro dessas possibilidades de identificação docente oferecidas pelas representações criadas socialmente a nosso respeito. Põe-se em prática aqui uma negociação entre o que a sociedade reconhece como sendo a identidade docente e o modo como cada professor e professora se enxerga subjetivamente dentro dessa identidade. Como bem coloca Bauman,

As “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente. (2005, p. 19)

Como é de se esperar, essa negociação ocorre sempre cercada de muita tensão e nunca se dá por completo, visto que as identidades estão, em menor ou menor grau, sempre sujeitas à mudança.

No entanto, mesmo diante dessa fluidez de que falo, algumas identidades, como é o caso da docente, parecem dotadas de uma carga histórica tão intensa, como nos lembra Miguel G. Arroyo (2000), e de uma gama de representações já tão arraigadas ao imaginário social, que se apresentam quase como uma espécie de naturalização do ser professor e professora. Algumas dessas representações são descritas por Maria Marta Carrijo de Oliveira, que identifica “a figura do professor como carrancudo, de olhar sisudo, usando roupas escuras e abotoadas no colarinho, os homens de chapéu e as mulheres de coque e chapéu feminino, usando óculos” (2013).

É diante dessa identidade docente já preenchida historicamente por discursos como o literário, o jurídico, o mercadológico, e outros que surge também a reivindicação de professores e professoras pela profissionalização. Arroyo (2000) escreve a respeito da tentativa de implantação, a partir do final da década de 1970, do termo “trabalhadores em educação”. Essa postura, segundo o autor, foi responsável por causar uma revisão quanto à identidade docente, pois por meio dela

Se afirmou o rosto de categoria, um estilo coletivo, uma imagem social que age como coletivo, os professores. A sociedade, os governantes e as famílias se referem aos professores. Não mais a minha professora tão boazinha, ou a professorinha de minha infância de que guardo tantas saudades. A mídia fala em categoria. Se esperam decisões da categoria. Os governos tentam dividir a categoria. Uma identidade social mais coletiva. (ARROYO, 2000, p. 192)

Concordo com o autor, porém é preciso lembrar que na identidade profissional docente, que se explicita em situações como greves e manifestações por direitos, não deixam de estar atuando outras como as identidades de gênero, as ligadas à titulação acadêmica, ao enquadramento funcional etc. Assim, as lutas políticas se dão também no terreno da afirmação e reivindicação de identidades.

A discussão feita até aqui já demonstra a dificuldade que se impõe a uma tentativa de diferenciação entre identidade profissional e identidade pessoal, no entanto, procuro manifestar abaixo o modo como irei lidar com a questão em meu trabalho.

Em uma pesquisa realizada acerca do tema, os autores Douwe Beijaard, Paulien C. Meijer e Nico Verloop encontraram diferentes usos do termo identidade profissional. A definição que trago aqui é a dada por Les Tickle (2000 *apud* BEIJAARD *et al.*, 2011, p. 4), segundo o qual

[...] a identidade profissional refere-se não somente à influência das concepções e expectativas de outras pessoas, incluindo imagens amplamente aceitas na sociedade sobre o que um professor deveria saber e fazer, mas também o que os próprios professores acham importante em seu trabalho e vida profissionais, com base em suas experiências na prática e bagagem pessoal.

A escolha pela definição acima se justifica porque ela está em consonância com os pressupostos teóricos até aqui expostos por mim, que consideram a identidade como uma construção social, cultural e histórica, considerando sempre o fator subjetivo, pessoal, que também atua no momento em que escolhemos ou negamos determinadas identidades, pois elas são “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão [em que se realça] a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*” (NÓVOA, 2000, p. 16). Com base no que foi dito acima, e ainda conforme Luciana Cabrini Simões Calvo (2011), é possível afirmar que a identidade profissional docente está ligada às imagens e representações que uma sociedade possui acerca de uma profissão, neste caso a profissão de professor e professora.

Entretanto, mesmo diante da perspectiva com a qual trabalho aqui, compreendendo a constante reconstrução e fluidez das identidades, é preciso reconhecer também a existência de alguns dispositivos responsáveis por legitimar profissionalmente as identidades docentes. Desse modo, para poder acessar determinados serviços, professoras e professores precisam comprovar sua certificação universitária, seu vínculo com alguma escola ou apresentar um documento que possa certificar sua identidade como docente. Contudo, é preciso lembrar que, em determinados contextos, há pessoas as quais, mesmo sem certificação universitária, são atribuídos os papéis de professor e professora. Outra preocupação que deve estar em nosso horizonte

quanto a isso se refere às recentes medidas governamentais sobre mudanças no ensino médio, alterações que apontam para a dispensa do certificado de curso de licenciatura para o exercício da profissão docente, podendo o diploma ser substituído pela chancela do “notório saber”.¹⁴ De qualquer forma, o que pretendo enfatizar é que determinadas condições se impõem para que um sujeito possa ser reconhecido profissionalmente como professor e professora.

Em vista disso, é possível traçar uma analogia com o que Bauman escreve acerca das identidades nacionais. Entendidas também como uma construção, reivindicá-las ou negá-las não era, e continua não sendo, uma escolha apenas individual. Ter sua identidade nacional reconhecida dependia não apenas de ser *visto como*, mas de possuir um documento que o *certificasse como*. Assim, “[u]ma identidade não-certificada era uma fraude. Seu portador, um impostor – um vigarista” (BAUMAN, 2005, p. 28). Obviamente, com as mudanças que levaram à liquefação do mundo moderno, a reivindicação das identidades nacionais, assim como outras, tornou-se mais fácil. Consegui-las, talvez não. Contudo, o paralelo que pretendo fazer com Bauman reside no fato de que, ainda que a identidade profissional docente seja resultado de uma constante negociação entre sujeito e sociedade, não se pode ignorar o fato de que o Estado e suas instituições permanecem com o poder de, ao menos nas instâncias legais, certificar ou não essas identidades.

Contudo, para além desse reconhecimento legal existem ainda outras identidades que se alojam dentro dessa identidade profissional maior e que, apesar das influências sofridas pelos discursos institucionais, apresentam uma possibilidade maior de questionamento. Assim, imbricadas em uma identidade profissional docente estarão também as identidades docentes construídas nas relações que se desempenham em sala de aula e nos demais espaços em que docentes, discentes, pais e outras pessoas irão estabelecer relações. Essas, para além das instâncias legais, irão compor os processos pelos quais poderão ser construídas identidades docentes a serem atribuídas a professores e professoras, e que poderão operar por binarismos como, por exemplo, competente/incompetente; bom(a)/ruim; amigo(a)/carrasco(a); organizado(a)/desorganizado(a); pontual/não-pontual, dentre outras. Lembrando o que já fora dito anteriormente acerca dos binarismos a

¹⁴ Minha preocupação aqui é voltada, especificamente, para a Medida Provisória 746/16, que, após ter sido aprovada pelo Senado, aguarda sanção presidencial. O texto da medida pode ser lido neste link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm

partir da leitura de Derrida feita por Silva (2000), aqui podemos verificar a valoração diferenciada entre os primeiros termos, geralmente positivos, e os segundos, geralmente negativos.

Como é possível perceber, os termos identidade profissional e identidade pessoal não se caracterizam como excludentes. É na articulação entre ambos que professores e professoras constroem suas identidades numa relação sempre dialógica. Como também pude demonstrar mais acima, os movimentos sociais da década de 1960, ao apresentaram o lema “o pessoal é político”, ajudaram a ver a porção de subjetividade que está envolvida quando investimos nas identidades. Desse modo, afirmar que sou professor ou professora não depende exclusivamente de que uma lei ou um diploma me forneça tal declaração. Essa identificação legal legitima uma identidade profissional que já carrega uma história, contudo não se pode ignorar o modo como as subjetividades irão se alocar dentro dessa identidade profissional, o modo como irão lidar com essa tensa negociação entre a imagem que reivindico e aquela que me impõem. A esse respeito, Arroyo afirma que

Somos a imagem que fazem de nosso papel social, não o que teimamos ser. Teríamos de conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora. Entre imagens e auto-imagens. É frequente lamentar que não somos socialmente reconhecidos. Mas como se constrói o reconhecimento social de uma profissão? Repito, seria um bom ponto de partida: somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer esse ofício. (2000, p. 29)

A fala do autor demonstra essa eterna negociação entre o sujeito, a sua subjetividade e a sociedade, local onde as identidades são construídas, reconstruídas, negadas, reivindicadas e disputadas. Por isso, ao falar em identidade docente é preciso entender a complexidade de relações sociais, culturais e históricas que a permeiam; é preciso levar em conta a porção de subjetividade envolvida na construção dessas identidades, e ainda considerar as relações de poder que as envolve.

Buscar entender os processos pelos quais as identidades docentes são construídas e encará-las desse modo, como uma construção que se dá em meio à sociedade, a cultura e a história que as cercam, é uma tentativa de fazer com que possamos encarar com maior autonomia o desempenho de nossa profissão.

Voltando à analogia utilizada na introdução de meu texto entre a conferência proferida por Michel Foucault no Collège de France e o intento de minha pesquisa, o que meu trabalho pretende é pôr em movimento uma discussão acerca da construção da identidade docente. A mesma postura assumida pelo autor francês ao questionar a carga de autoridade e de essencialidade da figura do autor, mostrando que ele é resultado de uma construção histórica, cultural e social, pode ser adotada para investigar a identidade docente e tentar entender como esse ser professor e professora é, da mesma forma, construído. Ao optar por esse tema de investigação, comungo das palavras de Paulo Freire (2002, p. 94-95) para quem

Fica clara a importância da identidade de cada um de nós como sujeito, educador ou educando, da prática educativa. E da identidade entendida nesta relação contraditória, que somos nós mesmos, entre o que herdamos e o que adquirimos.

Entendido assim, o estudo do tema identidade deve ser feito considerando o caráter dialógico que a constitui. E a sua importância para a educação reside no decisivo papel que o modo como significamos a nossa existência no mundo interfere em nossa atitude com o outro. Ver-se como professor e professora dotados de uma identidade em constante estado de indefinição, de abertura, significa oferecer a possibilidade de que se tenha um novo olhar sobre o processo de formação e de relação entre docentes e discentes, mostrando-lhes que estar disposto ao fracasso, ao não saber, é condição para que se possa reinventar e modificar as identidades que lhe são conferidas.

4. ANÁLISE DAS OBRAS

Como estratégia metodológica, farei, no início deste capítulo de análise, um breve resumo sobre os autores e as obras que constituem o corpus de minha pesquisa com o intuito de fornecer informações

contextuais capazes de tornar a leitura das seções seguintes mais significativa.

Seguindo uma ordem cronológica, início com a obra escrita em 1990 por Fanny Abramovich. A autora paulista nasceu em 1940, tem formação em pedagogia e é também atriz. Especialista em arte e educação, escreveu livros e fez comentários para a televisão aberta sobre esses temas a partir da década de 1960. Entre suas mais conhecidas produções no campo da teoria estão obras como **Literatura Infantil: gostosuras e bobices** (1985) e **O professor não duvida, duvida?** (1990). Fanny começou a escrever para o público infantojuvenil em 1986, ano de lançamento de **Deixa isso pra lá e vamos brincar**, e quatro anos mais tarde publicou pela editora Scipione a obra que irei aqui analisar chamada **Que raio de professora sou eu?** O livro foi escrito a pedido da editora, como a autora lembra no prefácio da obra

Começou assim: fiz alguns prefácios para livros da Editora Scipione e pintou a ideia de eu escrever uma novela infantil. Tudo Bem. Gosto deles. Aí surgiram com a idéia (*sic*): fazer o diário de uma professora. Em geral, não gosto nadinha quando me dão uma idéia (*sic*), pois prefiro batalhar as minhas. Mas esta era mesmo muito boa! (ABRAMOVICH, 1990, p. 5)

Mais à frente, no mesmo texto, a autora conta que batizou a personagem com o nome Laura e trocou o diário por um caderno de anotações. Assim nasceu Laura Maria de Azevedo Lima, professora de História que vai à palestra de um importante conferencista em sua área munida de um caderno e uma caneta para anotar as brilhantes frases do autor. No entanto, Laura recebe uma repreensão do palestrante, que sugere a ela utilizar o caderno para fins mais interessantes, como fazer dele um diário. A professora aceita o desafio e começa então a anotar em um caderno as suas sensações, as dúvidas, os desejos, as frustrações, tanto com relação à sua profissão quanto com relação à sua vida pessoal, privada.

A segunda obra que analiso pertence a Ziraldo Alves Pinto, mineiro que nasceu em Caratinga no ano de 1932 e já é bastante conhecido do público brasileiro. O mais famoso personagem de sua galeria é, sem dúvida, **O Menino Maluquinho**, título do livro que escreveu em 1980 e que deu origem a várias outras publicações e

adaptações para o cinema e a televisão. Ziraldo, além de escrever, também se destaca, entre outras inúmeras atividades, como cartunista, chargista, dramaturgo, jornalista e pintor. Foi o primeiro autor brasileiro a lançar, sozinho, uma revista em quadrinhos, **A turma do Pererê**, e um dos fundadores do **O pasquim**, publicação que já é parte da história do jornalismo brasileiro. Em 1995, Ziraldo publica **Uma professora muito maluquinha**, obra que mantém uma intensa intertextualidade com o seu livro de sucesso lançado quinze anos antes.

Na obra em questão, o autor relata, por meio das vozes de ex-alunos, a relação entre eles e essa professora que era “maluquinha”. No texto ao final do livro, o próprio autor adverte:

As leitoras vão achar a professora maluquinha elegante demais para uma professorinha do interior. Bem, ela é assim na imaginação dos seus alunos, mas é preciso lembrar que ela está *construída* (grifo do autor) aqui desde os penteados, os gestos, o sorriso, os olhares [...] (ZIRALDO, 1995, p. 119)

A história de Ziraldo, portanto, irá construir essa professora por meio da narração de cinco protagonistas que faziam parte da sua turma composta por trinta e três alunos em uma escola do interior do Brasil durante os anos 1940.

No desenrolar do enredo, o leitor acompanha a chegada de Maluquinha na turma e as práticas não convencionais que ela usa em sala de aula, causando estranheza em seus colegas e na diretora da instituição, fato que rende a ela o apelido de “maluquinha”. Ao longo da história, a professora também enfrenta problemas ao ter de lidar com pais de alunos que lhe exigem a delegação de tarefas para os filhos e o professor de catequese que lhe proíbe o uso de gibis durante as aulas. Embora, no fim da narrativa, a instituição escolar acabe por expulsar Maluquinha, diante das dificuldades enfrentadas a relação entre ela e seus alunos vai ganhando maior cumplicidade e as lições ensinadas se tornam permanentes nas memórias recontadas durante o livro.

A partir dos resumos acima, é possível perceber que no primeiro livro temos a voz da professora que reflete sobre si e sobre a sua prática a partir da escrita de um diário pessoal; por sua vez, em Ziraldo, a construção da personagem se dá por meio da narração de memórias dos ex-alunos dessa professora maluquinha. Assim, irei analisar nessas

duas diferentes formas de narrativa de que maneira esses discursos literários constroem e representam as identidades dessas professoras.

Como percurso metodológico, reservo a cada uma das seções abaixo a discussão das três categorias em que baseio minha investigação, dedicando a primeira ao discurso curricular, a segunda ao papel da representação, e a terceira às relações entre as identidades profissional e pessoal das personagens analisadas. Por meio dessa análise é que pretendo compreender os processos envolvidos na construção das identidades docentes de Laura, personagem de Abramovich, e Maluquinha, a professora da obra de Ziraldo.

4.1 O CURRÍCULO NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE LAURA E MALUQUINHA

Como foi dito anteriormente, a narrativa de Fanny Abramovich inicia com a ida da personagem principal, Laura, a uma conferência intitulada “O moderno ensino de História”, na esperança de anotar em um caderno que levava consigo as importantes frases do conferencista. Porém, antes de iniciar sua fala, o palestrante vê Laura segurando seu caderno e caneta e lhe chama a atenção: “Disse que se eu quisesse ler o que ele pensava que lesse seus livros. Não precisava tomar notas como uma aluna de colégio. E que um caderno poderia ser usado pra fins mais interessantes, como fazer um diário” (ABRAMOVICH, 1990, p. 7). Laura, que havia ido à conferência esperando anotar as grandes ideias sobre o ensino de História proferidas por um autor renomado e reconhecido como autoridade no assunto, sai de lá pensando nessa fala e decide aceitar a sugestão de escrever em um caderno suas dúvidas, aflições, memórias. A postura de Laura diante da figura do palestrante, personagem descrito como “superbadalado, pra lá de conhecido, com um monte de livros publicados” (ABRAMOVICH, 1990, p. 7), serve para demonstrar a atuação das relações de poder responsáveis por conferir ao palestrante a condição de alguém que possui o conhecimento sobre determinada área e à professora o papel de mera ouvinte que espera anotar as palavras de sabedoria por ele proferidas.

Trago esse primeiro episódio, portanto, para demonstrar a importância do currículo como um texto que atua na construção da identidade docente da personagem Laura. Fazendo uma pequena digressão, é possível ver o currículo, na interpretação feita por Silva (2010), como um texto que está fortemente marcado por relações de poder, pois “está no centro da relação educativa, [e] corporifica os nexos entre saber, poder e identidade” (SILVA, 2010, p. 10). O mesmo autor

sugere que um modelo de educação que assume características de mercado, concentrando seus esforços para produzir sujeitos aptos a atuar nele de forma satisfatória, necessita de um texto curricular que o respalde. Desse modo, a construção do currículo, documento que indica o caminho a ser percorrido por aqueles que atuam na escola, pode também ser vista como elemento de defesa dos interesses de determinados grupos sociais. Dentro desse contexto, não tão distante do ano de publicação do livro de Abramovich e muito próximo de nossa realidade atual,

Os mestres pensadores oficiais e oficialistas, instalados nos escritórios governamentais, nos institutos de pesquisa, na mídia, na academia, entregam-nos pronto e embalado o sentido e o significado do social, do político e do educativo: é o pensamento *prêt-à-porter*. Como num catecismo, temos as perguntas e também as respostas. (SILVA, 2010, p. 9)

A perspectiva do autor sobre o currículo pode ser usada para ler a cena inicial do livro de Abramovich descrita acima. A postura de Laura e a esperança depositada por ela na fala do palestrante é um exemplo de como o discurso autorizado de um especialista no ensino da disciplina de História pressupõe efeitos de verdade a partir de uma perspectiva objetiva de conhecimento. A ocasião em que a palestra ocorre pode ser interpretada, nas palavras de Foucault, como um ritual, uma vez que esse

[...] define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam [...]; define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que deve acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. (FOUCAULT, 2014, p. 37)

Assim, o palestrante preenche os requisitos que o fazem capaz de entrar na ordem do discurso educacional. Além disso, o uso da palavra “moderno” no título da conferência lhe dá tons de atualidade e cria em

torno de seus ouvintes a sensação de que irão ouvir ali a “palavra final” sobre o ensino de História. Laura vai até aquela palestra como uma professora ouvinte que não vê o seu próprio discurso como sendo qualificado para pensar sobre sua profissão. É somente a partir da sugestão do especialista que a personagem se autoriza a escrever um diário refletindo, entre outras coisas, sobre sua prática docente. A opção por esse começo que acabei de descrever cria já uma espécie de cumplicidade entre Laura, uma narradora-personagem com muitas dúvidas, e o leitor, com quem ela compartilha essas dúvidas a respeito de sua vida e de sua profissão.

Olhando agora para a narrativa de Ziraldo, temos na primeira página do livro uma ilustração da professora maluquinha realizando um gesto característico de uma criança, pondo a língua para fora e passando o dedo indicativo sobre ela. A frase que acompanha essa imagem faz referência ao início dos contos de fadas: “Era uma vez uma professora muito maluquinha” (ZIRALDO, 1995, p. 5), o que prepara o leitor para as páginas seguintes. Nelas, o narrador, um aluno da professora maluquinha, a descreve como um anjo que voa pela sala, com estrelas no lugar dos olhos, voz e jeito de sereia, vento soprando no cabelo o tempo todo, riso solto como passarinho, uma artista de cinema (para os meninos), fada madrinha (para as meninas), enfim, “uma professora inimaginável” (ZIRALDO, 1995, p. 11). O que chama a atenção aqui é a atribuição de características fantasiosas à professora, o que justifica a conexão com o conto de fadas, e ao próprio adjetivo dado a ela: maluquinha. O fato é digno de relevância na análise, pois um primeiro aspecto a ser questionado é o motivo de a professora ser assim adjetivada.

A fim de entender porque a professora da história de Ziraldo é considerada maluquinha, trago aqui duas perspectivas diferentes de escola, a partir de Libâneo (2001). A primeira é aquela que pretende atingir um nível de qualidade total e que “tem como objetivo o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação dos resultados, visando a atender a imperativos econômicos e técnicos” (LIBÂNEO, 2001, p. 53). Em contraposição a esta, o autor propõe uma escola que preze pela qualidade social, que invista no desenvolvimento das capacidades individuais e sociais dos indivíduos, promovendo uma educação para todos e que tenha como objetivo uma sociedade mais justa. Esse modelo, portanto, distancia-se daquele apontado por Silva (2010), no qual a ênfase recai sobre o aspecto operacional da formação

discente, o que é medido por meio de exames e avaliações que tomam o conhecimento como um terreno plano de acesso. Dentro desse modelo,

[...] o discurso pedagógico se constrói na certeza do que afirmam as autoridades de reconhecido saber, na ilusão da total ausência do que é subjetivo, transitório. Oculta-se, então, ao aluno a transitoriedade da ciência e de seus pressupostos, por ser ela uma construção social e histórica. Como efeito de sentido, permanece a inquestionabilidade da autoridade e, por conseguinte, do poder do professor e da instituição proveniente do reconhecimento de um saber que contribui para a segurança do aprendiz em formação. (CORACINI, 2003, p. 326)

Espera-se, nesse contexto, o desempenho de uma identidade docente inquestionável, visto que se constitui como porta-voz da ciência. Ao professor e à professora cabe transmitir aos alunos e às alunas o conhecimento formal, aquele que, sendo tido como transparente e acessível objetivamente, toma qualquer resquício de subjetividade, leia-se questionamento, como uma afronta, um risco. O texto curricular age, portanto, como um discurso que corrobora essa determinada visão ao dizer qual conhecimento é válido e qual a forma adequada de aferi-lo. Por meio disso, ele confere identidades para aqueles que atuam na escola, valendo-se do caráter científico e, portanto, imparcial, que possui para esconder seu caráter de texto construído a partir de relações sociais e de poder.

Dentro desse contexto, a figura do louco surge como aquele que, diante do comportamento esperado, vacila, destoa, não seguindo, por exemplo, as políticas curriculares adotadas pela escola. Justamente por isso é que a liberdade emanada pelo louco “permite observar o mundo com um olhar diferente, não perturbado pelo ponto de vista ‘normal’, ou seja, pelas idéias e juízos comuns” (BAKHTIN, 2013, p. 35). A figura do louco, portanto, se assemelha a uma abertura por colocar em risco a artificialidade de um discurso científico pretensioso, sendo, por isso, não considerado digno de consideração por uma sociedade adepta das verdades comprováveis. A loucura é, por isso, essencial para a manutenção das identidades normais.

A hipótese que se confirma com a leitura da obra é a de que a Maluquinha ganha esse adjetivo por agir de modo diferente daquele esperado pelas demais personagens. Maluquinha assume uma identidade docente que não vê problema em lidar com o riso, a dúvida e o jogo, como no episódio em que propõe para a turma a brincadeira do par ou ímpar: “Como havia dezessete meninos e dezesseis meninas, ela reforçava o time feminino. Mas, às vezes, o time dela perdia” (ZIRALDO, p. 25, 1995). É possível ver aqui que a atitude da professora não é de distanciamento, buscando preservar seu papel de autoridade; ao contrário, ela se insere na brincadeira e corre, inclusive, o risco de perder, o que destoia do modelo educacional pautado numa visão de conhecimento meramente objetivo, respaldado pelo texto curricular. Assim, se Laura é caracterizada como uma professora que possui dúvidas a respeito de sua profissão, Maluquinha é tida por seus alunos narradores como uma professora maluca porque não age de acordo com uma identidade docente já conhecida, destoando das demais colegas que, estupefatas com a alegria das crianças durante as aulas com Maluquinha, exclamam em tom de surpresa: “Esta menina é mesmo muito maluquinha” (ZIRALDO, 1995, p. 38). Há também nessa frase um tom de complacência que remete a ideia de uma exclusão, visto que o discurso do louco, da loucura, não dispõe da mesma credibilidade que os demais discursos (FOUCAULT, 2014).

Depois dessa parte inicial, trago aqui dois episódios em que Laura irá registrar no seu diário as incertezas com relação aos conteúdos presentes no currículo da escola em que leciona. Ambos relatam reuniões escolares, no primeiro todos os professores são chamados pela diretora e o que se segue é isso:

Começou dando uma tremenda descompostura no professor de Educação Física. Porque a escola não ganhou o campeonato interescolar. Foi bem. Mas não venceu. Não quis ouvir sobre a alegria dos alunos nos treinos [...] Insistia que perderam a competição. E isso a chateava... Muito. Deus do céu. Competição como valor educacional. Fim da picada.

Depois a metralhadora girou contra os professores de Humanas. Todos. Não estávamos trabalhando bem os itens que caem no vestibular. Que o nível de uma

escola é dado pelo índice de aprovação dos seus alunos no vestibular. Vera, que ensina Português, propôs:

– Que tal discutir o que estão fazendo, aprendendo, gostando, odiando, agora???

Nem deu trela. (ABRAMOVICH, 1990, p. 23)

Nesse trecho, é possível perceber como Laura discorda da visão da diretora acerca do currículo e do que deveria estar sendo colocado como prioridade na prática pedagógica da escola. Como se pode ver, a avaliação do trabalho docente é feita apenas com base na obtenção dos melhores resultados, de acordo com uma visão competitiva que toma a escola como uma empresa que deve obter lucros e vencer seus adversários. O episódio mostra ainda que o currículo, embora seja celebrado como um texto que deva se adequar às diferentes realidades escolares, acaba sendo ditado, na realidade, por uma série de imposições advindas de uma lógica de mercado que preza pela excelência ou, como já citei aqui, pela qualidade total, sendo medida por provas e vestibulares. A mesma lógica responsável por fazer com que a diretora cobre dos professores o trabalho com os temas de vestibular pode ser observada também com relação às avaliações governamentais, feitas pelo Ministério da Educação. Nelas, os conteúdos avaliados acabam por exigir uma homogeneidade impossível, contradizendo, inclusive, o discurso de valorização da diversidade advinda de uma construção curricular contextualizada. Assim, observamos que,

[...] o governo proclama a importância de as escolas produzirem [...] seus currículos e propostas político pedagógicas. Essas propostas, todavia, vêm sendo atropeladas por diferentes mecanismos e exigências que transformam, na prática, os PCNs, produzidos por especialistas e consultores distanciados das condições concretas da realidade brasileira, numa imposição obrigatória. (FRIGOTTO, 2003, p. 115)

A citação prossegue com uma referência ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹⁵ como um exame que avalia a todos segundo um critério único, tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais. Dessa maneira, assim como a diretora de Laura lhe cobra os conteúdos exigidos pelos vestibulares, nas escolas públicas as equipes diretivas cobram de seu corpo docente o treinamento de seus alunos para que se saiam bem nos exames governamentais a fim de evitar gerar uma boa nota para as escolas nos boletins emitidos pelo Ministério da Educação. Como se pode ver, as punições e ameaças quanto à avaliação atravessam discentes, docentes, equipe gestora e órgãos governamentais, sendo a punição o meio pelo qual se tenta garantir uma pseudo-excelência, uma qualidade total, nas palavras de Libâneo (2001).

Até aqui, já se pode comprovar como o texto curricular habita o centro da questão educacional, sendo um local de intensa luta entre diferentes concepções de ensino. Mas os efeitos desse conflito não são reservados apenas aos gestores, docentes e discentes, eles também envolvem os pais, o que nos leva à análise da segunda cena: a reunião de pais e mestres:

Eu, que trabalhei como um cavalo neste período, que tentei abordagens diferentes, que fiz de tudo para que se entusiasmassem com a matéria, ouvi: “[...] Quando é que eles vão estudar a Revolução Francesa? Meu sobrinho, que estuda no Dante, já passou por isso faz um tempão. E meu filho não sabe nada. E estão na mesma série...” Expliquei outra vez como trabalhei. Não entendeu... Deixei pra lá. Por puro desânimo. (ABRAMOVICH, p. 1990, p. 49)

Aqui, posso voltar a destacar a presença de uma visão de educação pautada na comparação e na obtenção de resultados. A preocupação da mãe com a Revolução Francesa baseia-se na experiência de outro aluno em uma outra escola, o que, embora tratando do mesmo tema, pode resultar em diferentes modos de abordagem ao estudá-lo. É preciso, pois, entender o raciocínio da mãe a partir de uma visão

¹⁵ Sistema instituído em 1990 e que avalia a Educação Básica no Brasil.

epistemológica realista de currículo, aquela que, segundo Silva (2010, p. 15), é a mais recorrente nas concepções sobre o tema, e na qual “o conhecimento é concebido simplesmente como reflexo de uma realidade que está ali, que pode ser acessada diretamente”. Se todo o conhecimento está lá, imóvel, esperando por ser alcançado, conhecido, não é possível que possa haver duas formas diferentes de se saber algum conteúdo, se isso ocorre é porque uma das formas de acesso está errada e a outra correta. Nesse caso, a forma de Laura trabalhar o conteúdo é entendida como errada por ser diferente da esperada pela mãe.

Na narrativa de Ziraldo, há também episódios que constroem uma representação da identidade docente menos ligada ao controle do que à dúvida. Trago aqui dois deles. O primeiro ocorre quando os alunos, ao verem um globo terrestre na secretaria da escola, questionam a professora:

“E como é que a gente não cai? A gente mora dentro?” Ela disse: “Amanhã vamos fazer uma excursão ao ginásio para o professor de Geografia explicar para nós por que a gente não cai do globo terrestre”. (ZIRALDO, 1995, p. 41)

Embora o texto não dê pistas a respeito do fato de a professora saber ou não a resposta exigida, ela, ao não responder ao questionamento dos estudantes, preferindo consultar um colega de outra área sobre o tema, demonstra não reivindicar para si o papel de detentora de todas as respostas. Outra característica importante é o fato de Maluquinha proporcionar abertura para questionamentos não pré-determinados pelo currículo escolar, ou seja, a pergunta foi feita pelos alunos não durante uma aula de Geografia e, mesmo assim, não foi ignorada, diferente do que pressupõe a cultura curricular baseada em grades e disciplinas nas quais o saber compartimentado exige que as perguntas sejam feitas na hora certa e apenas *sobre o assunto*. Agindo de forma a priorizar a curiosidade genuína dos seus alunos e alunas e de admitir não poder respondê-los de imediato, ela questiona a sua própria identidade racional, dotada da verdade científica e responsável por ter todas as respostas, uma das importantes características de uma identidade docente que a escola busca preservar e que uma visão tradicional de currículo acaba por corroborar.

No segundo episódio que analiso, um dos alunos pede a Maluquinha para lhe explicar um cartum que havia visto na revista *O*

*Cruzeiro*¹⁶ e que nem o “tio inteligente” dele conseguira dizer o que significava. A professora explica e o aluno, um dos narradores, comenta:

Não é que ela soubesse tudo. Não sabia. Era craque em História e Geografia porque sonhava em viajar pelo mundo e achava que ninguém pode ir aos lugares de seus sonhos sem saber onde eles ficam e a história que têm. (ZIRALDO, 1995, p. 60)

Com base nessa cena, vemos que o olhar da professora sobre o conhecimento é diferente daquele que pressupõe um currículo voltado para uma educação preocupada em formar apenas para o mercado de trabalho. Viajar, conhecer o mundo e lugares tão distantes da pequena cidade em que se passa a história, é uma das ambições de Maluquinha, a qual temos acesso por meio do relato de seus alunos. Embora possa sugerir também uma concepção utilitarista, o motivo pelo qual o conhecimento de história e geografia é valorizado pela professora parece estar mais próximo de uma perspectiva curricular ligada ao acesso a diferentes bens simbólicos e à compreensão do caráter social e histórico que nos constroem e significam, ajudando-nos a compreender, por exemplo, um texto como o cartum que gerou curiosidade no aluno. Aqui a leitura e o discurso são valorizados como ferramentas para que se possa conhecer um lugar diferente daquele no qual estamos situados. Tomando distância de uma concepção curricular que toma o objeto como algo que se dá a conhecer de modo pacífico e objetivo, a professora procura mostrar aos alunos que os lugares possuem suas narrativas e que é por meio delas que podemos saber não só onde ficam, mas a história que têm. Assim, a discursividade e a linguagem se tornam tão importantes, e até imprescindíveis, para se conhecer um lugar quanto o fato de estar fisicamente presente nele.

Se, como pude demonstrar, o currículo é responsável por ditar os conteúdos, representando-os ou apagando-os de seu discurso, não podemos esquecer que ele também prescreve o modo como a aquisição desses conteúdos deve ser medida. A cena a seguir serve como análise para este importante dispositivo: a avaliação. Neste episódio, Laura é

16 Revista lançada no Rio de Janeiro em 1928 por Assis Chateaubriand Bandeira de Mello. A publicação se destacava pelo fotojornalismo e pelas ilustrações que trazia.

chamada pela coordenadora da escola e interrogada acerca de seus métodos de avaliação:

Me senti como uma aluna sendo examinada. Tremendo nas bases. Perguntou sobre a verificação dos questionários e exercícios. Respondi que trabalho com perguntas abertas. Nada de apontar o “verdadeiro” e o “falso”.

Fechou a cara. Quis saber como avalio o uso dos conceitos. Disse que tinha minhas dúvidas sobre a correção de certos conceitos. Olhou a sua ficha. [...]

Falou. Que não tinha gostado do meu relatório. Nada mesmo. Que vários pais já tinham reclamado. Dado queixas sobre minhas aulas. E mais. Tínhamos um método comum de avaliação. Pra ser seguido e respeitado. Passo a passo. Item por item.

Esbravejei. Disse que não concordava com o método imposto pela escola e que não estava gostando de sua cobrança. Que viesse ver o que acontecia com meus alunos. Com seus próprios olhos e boca. Conferisse no real. Nas salas.

[...] Saí batendo a porta. Rodando a baiana. Respirei fundo. Fui me acalmando. (ABRAMOVICH, 1990, p. 31)

O trecho acima expõe a relação de poder exercida pela pessoa que atua na posição de coordenadora diante de Laura, que lhe deve prestar contas acerca do seu trabalho. A pergunta sobre a avaliação correta, única possível, dos conceitos trabalhados pauta-se, mais uma vez, numa visão curricular tradicional que se julga capaz de acessar de forma objetiva um conhecimento, considerando-o estanque e pronto a ser acessado por meio do dispositivo pedagógico correto. A resposta de Laura pressupõe o questionamento dessa visão e uma ruptura com a possibilidade de verificação objetiva desse conhecimento com base em um simples jogo entre verdadeiro e falso. Como efeito, a coordenadora busca reiterar sua posição de autoridade enfatizando as regras às quais

Laura está subordinada, citando, inclusive, os pais dos alunos, outra categoria a quem a professora deve responder. A cena nos faz ver como

a política curricular [...] tem efeitos na sala de aula [e na instituição escolar]. Ela define os papéis de professores [pais, gestores] e de alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa. Ela determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição. (SILVA, 2010, p. 11)

Se lembrarmos das palavras de Laura no início daquele mesmo trecho, veremos que ela se compara a uma aluna sendo examinada. Ora, o próprio verbo exame já nos remete, a partir do campo semântico da medicina, a uma ideia de sujeição ao outro, geralmente um especialista, responsável por emitir um juízo sobre o examinado. Aqui, o corpo da professora reage, treme, como sinal de apreensão diante da coordenadora da escola, uma pessoa que fala possuindo como retaguarda todo o aparato burocrático que lhe permitiu assumir a identidade de coordenadora da escola. Contudo, não se deve aqui atribuir o papel de vilã a ela e o de mocinha à Laura. Como já visto no capítulo anterior na menção feita ao trabalho de Foucault, as posições que ocupamos como sujeitos não são inaugurais, elas possuem uma historicidade dentro da qual nos alojamos, mais ou menos confortavelmente. Desse modo, a identidade de uma coordenadora escolar carrega traços que a compõem e que remetem a uma ideia de controle, ao menos em uma perspectiva tradicional. Assim, a opção por desempenhar ou não o papel de censora dos docentes que trabalham na escola envolve uma questão maior que diz respeito a relações sociais mais amplas do que a simples procura por protagonistas e antagonistas.

A continuação do trecho acima analisado comprova essa afirmação: “Entrei na classe. O primeiro aluno que fez uma gracinha foi convidado a responder uma arguição oral. Na hora. Me olhou com ódio. Respondeu tudo. Dei nota bem mais baixa do que merecia” (ABRAMOVICH, 1990, p. 31). Como se vê, Laura reproduz a mesma atitude vivenciada por ela diante de sua coordenadora. Novamente, o que se vê é como as relações de poder atuam de modo a se reproduzirem em outras escalas e, vale lembrar, não apenas em situações em que existe uma hierarquia institucionalizada, embora o caso em análise se utilize desse expediente, pois em ambas as situações, a pessoa que

detém o poder de avaliar e julgar entre certo ou errado o utiliza de modo a subjugar o outro como forma de manter-se em posição superior. Essa sensação de controle sobre a validade do saber, em ambos os casos, pode ser creditada a uma mesma visão curricular que confere ao conhecimento a possibilidade de acesso de modo objetivo, assim há apenas uma resposta certa, as demais, erradas. A dúvida, tão cara a Laura no episódio inicial do livro e na sua discussão com a coordenadora, agora é esquecida como estratégia de manutenção do controle sobre a turma por meio da evocação de sua identidade docente.

Outro elemento que emerge desta análise é o currículo oculto, tratado por Henry A. Gyroux e Anthony N. Penna (1997, p. 65) como um elemento que “enraiza-se naqueles aspectos da vida em sala de aula que não são normalmente percebidos por professores ou alunos”. Enquanto o discurso do currículo oficial é bastante objetivo e nítido, o discurso do currículo oculto age de modo a encobrir seus traços. Aí também se desenvolvem as relações de poder, desta vez ocultadas em juízos de valor e em práticas que atuam de modo concreto nas relações entre aqueles que convivem no espaço escolar. A ousadia representada pela dúvida de Laura quanto aos métodos de avaliação impostos pela coordenadora insere-se nessa ideia de currículo oculto, o mesmo se aplica à arguição oral aplicada no aluno pela professora. As duas atitudes combinam os currículos oficial, tradicional (conhecimento como reflexo de uma realidade cognoscível) e oculto (exame e validação segundo critérios pré-estabelecidos). Como as narrativas do diário de Laura demonstram, “o poder não é externo às práticas de significação que constituem o currículo, um elemento estranho do qual poderíamos nos livrar, do qual poderíamos nos emancipar” (SILVA, 2010, p. 24).

A voz de Laura, entretanto, não está cega para suas contradições e dificuldades em lidar com essas situações:

Saí da escola abobalhada. Comigo. Com minhas dificuldades com a autoridade. Não aceito quando vem em cima de mim. E descarrego nos alunos. Igualzinho. De cima pra baixo. Sem pensar. Só pra me afirmar. [...] Que vergonha...Repetir comportamentos absurdos como forma de afirmação. Como vingança. Descontando num guri de doze anos. Que raio de professora eu sou???

(ABRAMOVICH, 1990, p. 32)

A professora, ao demonstrar estar consciente de sua atitude, consegue enxergar esse currículo oculto e escreve sobre ele em seu diário. É de se esperar que essa visão crítica da personagem seja capaz de modificar o modo como ela desempenha a autoridade docente que lhe confere o poder de avaliar como correto ou não o conhecimento dos seus alunos e alunas, visto que

O que está implícito na noção de currículo oculto é a idéia de que se conseguirmos desocultá-lo, ele se tornará menos eficaz, ele deixará de ter os efeitos que tem pela única razão de ser outro. Supostamente, é essa consciência que vai permitir alguma possibilidade de mudança. (SILVA, 1999, p. 80)

O livro segue e, algumas páginas à frente, Laura descreve seu entusiasmo com uma aula que havia preparado de modo caprichado, esperando arrancar aplausos da turma pela sua dedicação. Contudo, o resultado acaba sendo frustrante:

Nem bem comecei, eis que se levanta a gentil moçoila enciclopédica e contra-argumenta. Dizendo que baseada no livro indicado pelo mestre da Aliança Francesa. Conteí até dez e segui meu raciocínio. Ela torpedeou. Tentei me controlar. Ela, impávida, continuou, e na maior petulância. Sentei e escutei... Ela falou e falou... Quase arranquei os cabelos. De ódio. Dei a aula por terminada. Recomendé à classe que tirasse suas dúvidas com a professora Heloísa. Mui capacitada. (ABRAMOVICH, 1990, p. 45)

Aqui está presente mais uma vez a relação entre qual saber pode ser tido como válido, o docente ou o discente. Não há, na narrativa, elementos suficientes para que possamos investigar com maior apuro o tópico sobre o qual a discussão se dá, mas a análise que o texto permite faz ver como Laura novamente põe em prática sua autoridade como professora da turma para encerrar a discussão e a aula. Convém atentar ainda para o efeito irônico do adjetivo “enciclopédica”, que remete mais

uma vez à ideia de um saber imobilizado, facilmente consultável. A atitude de Laura parece querer mostrar para a aluna que outras interpretações são possíveis, diferentes daquela ditada pelo livro da Aliança Francesa. Mas o modo como a professora age acaba invertendo a posição de abertura já defendida em outro trecho de seu diário. Note-se também a aplicação da palavra “torpedeou”, que remete a ideia de um ataque bélico, pressupondo uma batalha entre professora e aluna. Laura pretende mostrar o perigo de uma única visão, mas, numa operação avessa, acaba impondo a sua visão aos alunos e às alunas, assumindo uma postura que a caracteriza como uma personagem contraditória com relação ao modo como encara o conhecimento e as relações entre o poder e saber expressas pelo currículo.

Em um trecho mais à frente, é possível verificar a visão da professora sobre o assunto quando ela escreve sobre os tempos de faculdade. Lá, como ela lembra, os professores que teve relatavam histórias de escolas em que alunos e professores saíam para viagens de campo, investigavam juntos e realizavam um trabalho interdisciplinar. Ao rememorar isso, Laura comenta:

Alunos saindo para fora dos muros da escola e gente de fora entrando. Em alta rotatividade. Variando. Acontecências desencadeando a curiosidade. Perguntas respondidas no seu conjunto. Um mundo pra conhecer, saber, assuntar, conferir, sentir, duvidar, inquietar, compreender... Agora, um livro didático e ponto. E dá-lhe decoreba, atividades manjadas, pobrinhas. Sem que o professor necessite fazer nenhum esforço. Tudo respondido no “livro do mestre”. Nem a Bíblia é tão respeitada... Que pobreza... Que indigência. (ABRAMOVICH, 1990, p. 61-62)

O texto é bastante explícito e revela, mais uma vez, a visão crítica que a personagem possui acerca da concepção tradicional de currículo, porém nas cenas anteriores o que se vê é que Laura apresenta dificuldades em assumir a postura em que acredita, o que, é bom lembrar, não se trata de uma escolha apenas individual. Embora haja situações em que ela consiga atuar de maneira diversa daquela que até então relatei, a opção por apontar as incoerências da personagem serve

para dar ênfase, nesta seção, ao modo como a identidade docente é atravessada por relações de poder e como não é possível escapar delas. A relação entre saber e poder que se desenvolve por meio do texto curricular e de suas variações (guias, normas, livros didáticos, etc.) não pode, por isso, ser abolida. A equivalência entre liberdade e desocultação e/ou abandono do texto curricular é apenas fantasiosa, visto que pressupõe um regresso a uma condição de pureza anterior.

Enquanto Laura representa essa identidade conflitua e contraditória, Maluquinha, na narrativa de Ziraldo, não demonstra o mesmo desconforto com relação à desaprovação de seus métodos por parte da diretora e dos demais colegas. No entanto, sobre o tema aqui em análise, a avaliação, ela também não escapa às cobranças trazidas pela visita das mães dos narradores e narradora da história:

“E os deveres para casa?” Não tinha, e ela explicou: “Seus filhos têm mais é que ler e escrever como o Rui Barbosa e fazer as quatro operações como uma maquininha registradora. Depois disso, eles vão aprender tudo num átimo”.

As mães aceitaram essa ideia, mas os pais – que pagavam os livros, os lápis, os cadernos – não aceitaram de jeito nenhum: “Queremos deveres para casa!”. (ZIRALDO, 1995, p. 84)

Embora os pais representem uma categoria à qual ela, como docente, deva explicações, elemento já posto em prática na cena do livro de Abramovich analisada anteriormente, o modo como Maluquinha lida com a essa cobrança é peculiar. A professora, diante da necessidade de exigir tarefas de casa, o faz, mas pedindo coisas inesperadas: “Então ela inventou deveres que deixavam as famílias todas mais maluquinhas do que ela” (ZIRALDO, 1995, p. 86). As tarefas exigiam dos pais descobrirem a maior palavra que conheciam, depois achar o máximo de palavras terminadas em “-ar” e, por último, descobrir no mapa-múndi a localização de uma país chamado Kubakalan. É importante ressaltar que os pais é que exigiram os deveres, o que nos remete a uma ideia de família patriarcal, chefiada pelo homem, o responsável pela provisão e pela compra dos materiais escolares dos filhos. A afirmação que fiz é comprovada pelas ilustrações que se seguem nas páginas 86, 87 e 88, nas quais o ambiente familiar retrata os homens sempre vestidos de terno e gravata e as mulheres cozinhando ou passando roupa.



Fonte: ZIRALDO, 1995, p. 86 - 88

Esse episódio serve também para uma reflexão acerca da avaliação, baseada, na visão dos pais, na demanda de deveres de casa. De acordo com a cena descrita acima, levanto aqui duas hipóteses para essa crença. A primeira é a de que, tendo tarefas a cumprir em casa, as crianças estariam ocupadas com seus afazeres, deixando os pais mais tranquilos e livres para realizarem, eles também, suas tarefas. A hipótese se baseia nas ilustrações que demonstram a cara de espanto dos pais diante dos pedidos de ajuda dos filhos para a realização das atividades, o que sugere uma pressuposição dos pais acerca dos temas escolares como sendo assuntos que apenas dizem respeito às crianças. A outra análise leva em consideração a crença em um determinado modelo de conhecimento baseado na prática como estratégia de domínio da técnica, em que a repetição, por meio da realização de tarefas diárias, consolidaria um aprendizado. A avaliação do trabalho docente, nesse episódio, está ligada ao uso da aplicação de tarefas como um valor por si só, o que se assemelha ao trecho do livro de Abramovich no qual a mãe cobra da professora o fato de seu filho não ter aprendido o conteúdo de Revolução Industrial. Em ambas as situações a concepção de ensino está baseada no domínio do conhecimento de forma instrumental, seja por meio de uma tarefa imposta, seja por uma aprendizagem similar e descontextualizada.

Ao final do livro, a professora Maluquinha, que vivia até então um conto de fadas com seus alunos e alunas, é, pela última vez, confrontada com as normas e regras impostas pelo currículo. Na cena, a professora diz à diretora da escola que seus alunos não farão as provas finais.

Antes que o ano terminasse, ela procurou a diretora e falou com segurança: “Com as minhas crianças não vai ser preciso fazer provas. Todas têm condições de passar de ano”. A diretora achou que, agora, ela estava maluca de vez. (ZIRALDO, 1995, p. 93)

A insanidade da personagem de Ziraldo reside no fato de que ela não compreende a sacralidade do ritual das provas finais, que se insere ao mesmo tempo como um componente do currículo oficial, que cobra e avalia um conhecimento que deve ter sido obtido durante o ano letivo, e do currículo oculto, que encara com desconfiança a ideia de que uma turma inteira possa seguir para o próximo ano sem que nenhum deles tenha falhado na obtenção do conhecimento exigido. A educação, como lembra Larrosa, é “obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um espaço de possibilidades” (2015, p. 193). Assim, já está previsto no itinerário escolar que as provas finais são inevitáveis, pois nelas reside, inclusive, um caráter de controle e de ameaça, por isso a sua não aplicação gera um temor tão grande na diretora da instituição. Os alunos e alunas de Maluquinha acabam por fazer os exames finais, contudo, são todos reprovados porque, embora soubessem

Que fração é pedaço, é parte de uma coisa e não um mistério da matemática, que ordinária não é uma fração canalha (ordinária tem a ver com ordem); [...] que o outro – quem sabe – pode estar com a razão; que não é preciso ganhar sempre; [...] que não existe pé de cachimbo (o domingo pede cachimbo) [...]. (ZIRALDO, p. 1995, p. 95)

Não sabiam

Que conjunto intersecção é aquele que tem os elementos comuns dos conjuntos dados; que o advérbio é uma palavra invariável que modifica o verbo, o adjetivo e o próprio advérbio, que a letra B é uma consoante oclusiva bilabial; [...] que o presidente

Getúlio Dornelles Vargas estabeleceu, no dia 10 de novembro de 1937, o Estado Novo e decretou o dia 5 de setembro, oficialmente, como o Dia da Raça; que o Duque de Caxias nasceu no dia 25 de agosto de 1803 e faleceu no dia 07 de março de 1880. (ZIRALDO, 1995, p. 96)

Os dois trechos acima são exemplos de duas diferentes concepções de currículo, sendo o último baseado em um método tradicional, que toma os conteúdos como estáveis e o conhecimento apenas como uma informação a ser adquirida, memorizada e verificada por meio de exames. Já o primeiro, aquele utilizado pela professora Maluquinha, é baseado em uma aprendizagem focada na criança e em seus temas de interesse para a compreensão e leitura do mundo ao seu redor. Essa concepção de ensino nos mostra traços do movimento Escola Nova, que, com base nos escritos de John Dewey,¹⁷ acabou sendo alçado ao posto de modelo de referência para uma modernização da educação no Brasil do início do século XX. Como observa Di Giorgi: “A partir de 1945, as idéias escola-novistas se tornaram hegemônicas na cabeça dos educadores deste País” (1989, p. 62). Contudo, a prática nas escolas ainda estava distante daquela expressa pelos seus ideais, “[o]u seja, se, na cabeça dos educadores, a partir de 45, os ideais da Escola Nova são predominantes, no fazer pedagógico e na organização da rede pública a concepção tradicional permanece imbatível” (DI GIORGI, 1989, p. 63). Quanto à adoção dos métodos escola-novistas por Maluquinha, Agostini (2008, p. 109, tradução minha)¹⁸ observa que:

Seu método parece ser um meio termo entre o pensamento da Escola Nova e o da Pedagogia Progressista. [...]

¹⁷ Autor norte-americano que formalizou os passos da proposta da Escola Nova, sendo seu mais importante pensador e divulgador. (DI GIORGI, 1989).

¹⁸ “Her method seems to be a middle term between the New School thought and the Progressist School thought. [...] Yet, we would risk saying that *Maluquinha*'s work seems closer to the Progressist School model than the New School model. This is because, although the students' experience is important, usually she is the one who defines content and also she is in control of the class.”

Ainda assim, podemos arriscar dizer que o trabalho de Maluquinha parece estar mais perto do modelo da Pedagogia Progressista do que o da Escola Nova. Isso porque, embora a experiência dos estudantes seja importante, geralmente ela é quem define o conteúdo e está no comando da turma.

A fala da pesquisadora procura demonstrar que, diferente de algumas tendências mais radicais da Escola Nova, nas quais o papel do professor é quase nulo, o método de Maluquinha garante um protagonismo docente ao mesmo tempo em que preserva a importância da experiência e dos interesses dos alunos e alunas. Pela adoção dessa postura, a professora acaba não trabalhando os temas cobrados pelo currículo oficial, ao menos não do modo como o caminho do currículo previa, pois, segundo um dos narradores, “[c]om um desenho e um filme, já estávamos conhecendo mais História Universal do que com todas as coisas escritas no livro adotado pela escola. E que ainda não tinha sido aberto por nós. Nem por ela” (ZIRALDO, 1995, p. 64). Tal atitude resulta na dispensa de Maluquinha. É importante dizer que a citação acima não exclui, das práticas da professora, o uso de livros e outros textos em detrimento do trabalho com a linguagem do cinema e do desenho.¹⁹

Interessante também é a menção feita pelo narrador ao livro didático, que tem por texto inspirador o currículo oficial. Aqui ele aparece mais uma vez como um representante do conhecimento estático e doutrinador, delito do qual já o acusara Laura em seu diário, como vale lembrar: “Agora, um livro didático e ponto. E dá-lhe decoreba, atividades manjadas, pobrinhas. Sem que o professor necessite fazer nenhum esforço. [...] Nem a Bíblia é tão respeitada... Que pobreza... Que indigência” (ABRAMOVICH, 1990, p. 61-62). Não se trata, é bom que se diga, de demonizar o livro didático, pois, embora ele represente, nos dois casos, uma concepção de currículo tradicional e fechado, sua utilização em sala de aula como ferramenta didática não pode ser resumida a uma única possibilidade, correndo o risco de um determinismo do qual discordo. Outro fato a ser notado é a escolha da

¹⁹ A leitura de livros também faz parte das atividades desenvolvidas por Maluquinha, o que aparecerá nas análises das seções seguintes.

imagem do militar Duque de Caxias²⁰ para ilustrar a passagem em que os alunos e alunas da professora Maluquinha levam bomba nos exames. O uso da figura de um militar e da própria expressão “levar bomba”, mais uma vez remetem à ideia de controle e punição, uma referência ao período vivenciado pelo autor, Ziraldo, durante a ditadura civil-militar no Brasil.

O que se pode observar nessa última análise é que Maluquinha, ao não se adequar às normas e regras exigidas pela escola, põe em jogo a certeza acerca das características de autoridade e poder que são atribuídas às identidades de docentes e gestores, como é o caso da diretora da escola. Tais normas e regras, por sua vez, são balizadas por uma concepção de currículo, e também do currículo oculto, e apenas quando oficialmente pode-se provar que os alunos e alunas de Maluquinha foram incapazes de cumprir o programa estabelecido pelo currículo é que ela é dispensada. Contudo, convém lembrar que a recusa da professora em aceitar as regras impostas pelo currículo não significa um abandono da disciplina em sala de aula, ou seja, não se trata aqui de tomar as atividades de estudo como sinônimo apenas de brincadeira e diversão. Mesmo nas séries iniciais, como é o caso da turma de Maluquinha, em que a ludicidade tende a aparecer com maior frequência, a professora não dispensa ações que visem a organizar e, de certa forma, disciplinar as práticas de estudo. Um exemplo disso é a postura da professora com relação aos castigos:

Com ela não tinha castigo. Tinha julgamento. Se um lá fizesse alguma coisa que parecesse errada, ela convocava o júri. Um aluno para a acusação, outro para a defesa. O resto da turminha era o corpo de jurados...

A gente adorava aqueles julgamentos. No final do ano, quando já líamos tudo, ela achou melhor que as defesas e acusações fossem feitas por escrito. É que o júri era muito barulhento. (ZIRALDO, 1995, p. 39-40)

Como se vê, a atividade desenvolvida por Maluquinha exige de seus alunos certa disciplina. O castigo não é imposto de forma

²⁰ Militar brasileiro que é considerado o Patrono do Exército. (HOUAISS; VILLAR, 2004).

autoritária pela professora, os alunos e alunas possuem direito a defesa, contudo não se extingue o uso da disciplina e da imposição de regras para o funcionamento da atividade, nem a característica de poder que desempenha a professora/juíza. O problema, portanto, não é a exclusão da disciplina e da aplicação de regras e normas, mas sim o seu uso de modo arbitrário e puramente punitivo. É oportuno citar aqui a lembrança de Paulo Freire quando adolescente de um professor seu que era desrespeitado continuamente pelos alunos e a isso não reagia:

Enquanto assistia a ruína de sua autoridade eu, que sonhava com tornar-me professor, prometia a mim mesmo que jamais me entregaria assim à negação de mim próprio. Nem o todo-poderosismo do professor autoritário, arrogante, cuja a palavra é sempre a última, nem a insegurança e a falta completa de presença e de poder que aquele professor exibia. (FREIRE, 2002, p. 77)

As palavras do educador demonstram a necessidade do docente em ocupar o local que lhe cabe em sala de aula, conduzindo as atividades e sendo um mediador das relações de ensino-aprendizagem. A dificuldade reside em desempenhar uma postura que equacione, por um lado, a liberdade e o respeito aos educandos, sem que se caia na total indisciplina, e, por outro, o exercício de uma autoridade que não se confunda com um autoritarismo e uma intransigência que impeça alunos e alunas de manifestarem suas opiniões, angústias e discordâncias.

Analisando a atuação do currículo como componente da construção da identidade docente de Laura e Maluquinha, é possível ver que a personagem de Abramovich representa uma identidade docente conflituosa e contraditória, pois Laura se permite duvidar daquilo que lhe é imposto pelas normas e regras da escola ao mesmo tempo em que as assume e utiliza em sua prática de sala de aula. Por sua vez, na narrativa de Ziraldo, a personagem de Maluquinha lida de forma mais branda com o caráter normativo que lhe exige uma metodologia diferente daquela adotada por ela. A representação que temos é a de uma professora ideal, sempre a sorrir e a desenvolver atividades prazerosas para os alunos e alunas, atividades que fogem ao currículo oficial adotado pela escola e que leva Maluquinha a ser despedida. Se Laura sofre ao refletir sobre as questões curriculares, o método avaliativo e também com as dificuldades em lidar com a autoridade que impõe e que

lhe é imposta, Maluquinha não é mostrada na narrativa como uma professora em crise, mas como uma heroína, uma personagem quixotesca que, mártir, termina por ser afastada de seus queridos alunos e alunas pela diretora malvada. Outro fator que contribui para a construção dessas duas personagens diz respeito aos seus autores e à condução que dão às narrativas. Vejamos.

O livro de Abramovich é escrito em primeira pessoa, o que, como já mencionado, revela o esforço para criar um efeito de cumplicidade entre Laura e o leitor. As dúvidas levantadas buscam, senão criar uma identidade docente oposta àquela da professora autoritária, repressora, ao menos demonstrar aos leitores que essas duas imagens convivem ao invés de se anularem. Deve-se considerar, ainda, o fato de o livro de Abramovich fazer parte da Série Diálogo, lançada pela Editora Scipione. A série, amplamente divulgada em escolas, tinha como público estudantes das últimas séries do ensino fundamental e início do ensino médio (PINTO, 1999), o que fornece uma hipótese de interpretação para o fato de a autora construir essa personagem docente desse modo mais controverso.

O fato de Fanny Abramovich ser também uma professora e uma autora de textos teóricos sobre literatura infantil permite sustentar o argumento de que a personagem Laura busca fazer com que alunos e alunas, público-alvo a quem o livro será distribuído pela editora, tenham acesso a uma visão mais ampla da profissão docente, compreendendo as dificuldades e impasses com os quais professores e professoras lidam diariamente.

No caso de Ziraldo, o lançamento de **Uma professora muito maluquinha** se dá quinze anos depois do enorme sucesso de **O menino maluquinho**. Uma análise rápida da ilustração da capa do livro já demonstra a clara intertextualidade entre as duas obras o que, diante do sucesso da história escrita em 1980, acaba por exigir de Ziraldo uma “reedição” de certas situações narrativas cômicas a fim de não frustrar as expectativas de seu público. Esse raciocínio, somado ao fato de que a personagem é fruto, em parte, de uma idealização, como o próprio autor reconhece, acaba por validar a hipótese de que o autor utiliza Maluquinha para representar uma identidade docente não tão preocupada em demonstrar as dificuldades da profissão, mas em focalizar a relação quase mágica que se estabelece entre essa professora inesquecível e seus alunos que, agora já velhos, recontam/reconstroem essa vivência.

As leitoras vão achar a professora maluquinha elegante demais para uma professorinha do interior. Bem, ela é assim na imaginação dos seus alunos, mas é preciso lembrar que ela está *construída* (grifo do autor) aqui desde os penteados, os gestos, o sorriso, os olhares [...]. (ZIRALDO, 1995, p. 119)

Argumento que se comprova ao vermos que, diferente da obra de Abramovich, aqui a história é narrada por quatro ex-alunos e uma ex-aluna de Maluquinha, sendo, como Ziraldo mesmo enfatiza “o primeiro livro que conhecemos escrito no plural. No plural da primeira pessoa” (ZIRALDO, 1995, p. 113).

Como fechamento desta seção, afirmo, com base na verificação das diferenças entre as personagens docentes analisadas, que a questão central não reside em abolir qualquer tipo de possibilidade de verificação do conhecimento ou de avaliação escolar. O que defendo é que possamos olhar para a ciência de um outro modo, compreendendo nossas impossibilidades, incapacidades e dúvidas não como fracasso, mas como condição de aprendizagem. O modelo de educação que se vende como caminho para o progresso e que aposta na excelência medida por números e exames homogeneizados e homogeneizantes

[...] pressupõe a adoção da concepção de sujeito centrado, cartesiano que, pelo uso efetivo da razão, permite que o objeto fale, que o objeto se apresente, se declare, enfim, se dê a conhecer, sem a interferência de paixões, de interesses, de desejos que, sabemos hoje a partir de Freud, constituem o cerne mesmo da subjetividade. (CORACINI, 2003, p. 321)

Diante do cenário educacional que se apresenta em nosso país, concordo com o argumento de Silva, que se opõe à visão competitiva e mercadológica de currículo e nos chama a atenção para uma outra possibilidade de encarar a questão:

A educação, nessa outra perspectiva, está estreitamente vinculada à construção de uma

sociedade em que a riqueza, os recursos materiais e simbólicos, a “boa” vida, sejam mais bem distribuídos. A educação, aqui, deve ser construída tanto como um espaço público que promova essa possibilidade quanto um espaço público em que se construam identidades sociais coerentes com essa possibilidade. (SILVA, 2010, p. 28)

O que a análise da relação entre o currículo e a construção das personagens Maluquinha e Laura como professoras pôde mostrar é que a adoção de uma determinada concepção de currículo tem efeitos, não só sobre a identidade docente, mas também sobre o modelo de educação que colocamos em prática. O texto curricular é um discurso que cria identidades e lhes atribui significados não de forma explícita, mas por meio de mecanismos como o do currículo oculto e das práticas escolares que dele advêm, e que, por sua vez, corroboram uma concepção de conhecimento e de saber que se valida como verdade. Diante disso, admitir o papel de centralidade do texto curricular na educação é fator indispensável para que possamos repensar de que modo esse discurso atua na construção e representação das identidades docentes.

4.2 REPRESENTAÇÃO, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE

Na seção anterior, procurei demonstrar de que maneira o texto curricular atua na construção das identidades docentes das personagens de Ziraldo e Abramovich. Mas o currículo não é o único discurso que representa e significa as identidades de Laura e Maluquinha, por isso nesta seção irei investigar como os discursos literário, cinematográfico e televisivo presentes nas duas obras agem, por meio da representação, na construção das identidades docentes dessas duas personagens.

Ao longo da narrativa de Abramovich, a personagem Laura costuma registrar alguns trechos de poemas em seu diário. O primeiro surge logo no início da história, quando Laura narra estar folheando um livro de poemas de Millôr Fernandes:

Tem tudo a ver com o que ando sentindo.
Trancada na relação com as outras pessoas.
Zipando, zipando.

Amar o próximo
 É folgado
 O difícil é se dar
 Com o homem ao lado.

É isso. Só quero ir mudando de canal.
 Velozmente. [...] Sem ver nada por inteiro.
 Do começo ao fim. (ABRAMOVICH, 1990,
 p. 9)

A escolha por utilizar os versos acima logo no início da trama contribui para caracterizar Laura como uma personagem que passa por um momento de crise em que há o desejo de mudança, realçado pelo título do poema, visto que o controle remoto tem como objetivo facilitar o procedimento de troca. Mas, ao mesmo tempo, o texto aponta para uma impossibilidade de pôr em prática essa mudança, em desligar o aparelho televisor, demonstrando certa resignação da personagem com relação à sua vida. Vale lembrar ainda que essa metáfora de mudança e estabilidade é construída por meio da referência à TV, objeto que irá aparecer mais vezes durante a narrativa e que também busca caracterizar Laura como uma professora, para manter o tom, “antenada”.

A representação contida no poema, e com a qual a personagem se identifica, é a de alguém que sente dificuldade nas relações pessoais. Como na cena de abertura do livro, analisada na seção anterior, Laura parece não se sentir segura a respeito de suas escolhas, procurando mudar sem, contudo, crer que a opção feita seja a mais correta. A mudança é tida como algo que possui um valor inerente, mas que a partir de sua concretização já se torna insatisfatória, pois exige um câmbio contínuo. Na sequência, Laura recebe uma ligação da irmã, Luísa, que reclama da filha adolescente.

Pedi um minuto. Li um poema da Renata Pallotini que acho ótimo. Tudo a ver. Chama-se “Conflito de gerações”:

O que os pais querem dos filhos
 basicamente
 é que vençam na vida
 andem decentemente vestidos
 e não chateiem.

O que os filhos querem dos pais
basicamente
é só que não chateiem,

Ela entendeu o recado. Muito bem. Há horas em que a poesia fala melhor e de um jeito mais curto o que se quer dizer. E não se sabe como...

Luísa enche a coitada da Fátima. Demais. Esqueceu completamente como ela era quando tinha dezessete anos. Igualzinha. [...] Parece xerox. E numa sequência sem fim: mãe-filha-mãe-filha... (ABRAMOVICH, 1990, p. 12)

Nessa segunda cena, Laura vê no discurso poético uma saída diante da impossibilidade de expressar o que sente com relação ao descontentamento da irmã com a filha. O poema que lê para Luísa representa duas identidades: a dos pais, preocupados com o futuro dos filhos e com o próprio sossego; e a dos filhos, que só exigem dos pais que não os aborreçam com cobranças. Laura compartilha da representação contida no texto e, em seguida, complementa-a buscando no passado familiar a explicação para a dificuldade de entendimento apresentada, resumindo o caso a uma “sequência sem fim”, ou seja, para Laura o conflito entre gerações parece se estabelecer sobre bases essencialistas. O mesmo comportamento serve para interpretar uma outra fala da professora:

Tenho horror de alguns dias da semana. Acordar numa boa e de repente lembrar que dou aula pra 5ª série B e pra 6ª A. [...] Só quero virar a cabeça pro outro lado e continuar dormindo. [...] A 5ª B é frequentada por pivetes, escolhidos a dedo. Barra pesada...Na 6ª A, preguiça total. A Bela Adormecida é superanimada perto deles. Só pode ser carma ter que dar aula pra estas duas classes. (ABRAMOVICH, 1990, p. 16)

Como se vê, o mesmo comportamento utilizado para explicar a briga entre mãe e filha se aplica aqui. Laura lança mão de um gesto generalizante, estereotipando as identidades de mãe, filha e de todos os alunos e alunas das duas séries em que leciona. Desse modo, mais uma vez se destaca o caráter controverso da personagem, que oscila entre duas compreensões de mundo: uma essencialista e outra que procura entender as coisas para além das questões de verdadeiro e falso.

Mais à frente, Laura vai citar novamente o texto poético ao escrever sobre a ligação que fez para Milton, um rapaz a convidara para sair.

Estou me sentindo como nesta última estrofe de “Lua adversa”. Igualzinha.

“Não me encontro com ninguém
(tenho fases como a lua...)
No dia de alguém ser meu
Não é dia de eu ser sua...
E quando chega esse dia,
O outro desapareceu...”

Milton me procurou dezenas de vezes. [...] Não quis. Nunca. [...] Hoje, eu estava a fim. Liguei várias vezes. Ninguém atendeu. Finalmente ele disse “alô”, do outro lado da linha. Animadíssimo. Pronto pra sair. Com outra. Azar o meu. (ABRAMOVICH, 1990, p. 58-59)

A descrição de seu fracasso no relacionamento pessoal, já anunciado no primeiro trecho citado nesta seção, volta a imprimir sobre Laura a marca do desencontro e do desejo de mudança, traço enfatizado no poema de Cecília Meireles pela analogia feita com a Lua. Juntas, essas três passagens em que Laura cita trechos de poemas mostram como a leitura está presente na vida da personagem e como ela consegue encontrar nesses versos a voz que lhe falta em determinadas situações. Assim, ao apropriar-se dos poemas que lê e copia no caderno, Laura se identifica com as representações presentes nesses textos, no primeiro um sujeito que sente dificuldades em lidar com as relações pessoais, no segundo alguém que procura entender os conflitos entre pais e filhos, e no terceiro uma mulher que sofre com os desencontros amorosos e

projeta no texto poético sua subjetividade. Essa operação de transcrever trechos de poemas para o seu diário demonstra como Laura também constrói sua identidade por meio da linguagem, neste caso da linguagem escrita, e a caracteriza como uma personagem leitora e escritora, ponto que será retomado logo mais. Assim, a representação, por meio da linguagem escrita, pode ser vista aqui como um dispositivo de construção da identidade, sendo entendida como um ato de identificação e pertencimento, visto que

A identidade emerge [...] do diálogo entre os conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos posições de sujeito construídas para nós por alguns [desses discursos]. (HALL, 1997, p. 8)

A representação, portanto, atua aqui em duas vias: na primeira Laura é interpelada pelos textos que lê, identificando-se e significando suas experiências por meio deles; em contrapartida, no ato mesmo de transcrever os textos em seu diário, Laura também cria uma representação de si mesma para aqueles que o leem, nesse caso, os possíveis leitores de seu diário, incluindo ela mesma. Nessa perspectiva, é possível ver como a representação, por meio dos poemas escolhidos por Laura, funciona, ao mesmo tempo, como mediadora e criadora de significados para a compreensão da personagem sobre o que sente a respeito dos temas tratados nos trechos acima.

Destaco, ainda, que a análise desses trechos constituem a personagem docente da obra como uma escritora do seu diário, e também leitora, o que se comprova em outras passagens do livro, como naquela em que Laura faz uma lista das “Curtições atuais” e cita: “– Ler poesia devagarinho. Às vezes em voz alta, sentindo o ritmo, a cadência. Parar, pensar, sentir... Reler” (ABRAMOVICH, 1990, p. 27). O fato é significativo, pois, desde o início da narrativa, Laura descreve a si mesma como uma personagem contraditória, que utiliza seu diário para refletir a respeito de si, o que inclui aspectos de sua vida pessoal e também profissional, uma vez que ambas inevitavelmente se entrecruzam. Além disso, em um texto sobre a formação do professor como leitor, Sonia Kramer destaca o quanto a leitura docente tem sido

exposta a leituras pedagógicas em detrimento das literárias ou das de outros gêneros. Não se trata de negar a importância de leituras teóricas, mas sim de lançar um olhar para a formação docente, atentando para os materiais lidos pelos professores e professoras, entendendo que essas leituras também constituem parte de seu conhecimento de mundo e podem ser também incorporados à sua prática docente.

Se entendemos a educação como um gesto que deve considerar o conhecimento de mundo e as leituras trazidas pelos nossos alunos e alunas, por que agir diferente com relação a nós, professores e professoras? Afinal

O mundo que se nega aos professores quando a eles são relegados apenas os textos pedagógicos é o mundo da literatura, da cultura, da arte e da tradição. É o mundo real de que fazem parte, mas que a escola – não por perversão, mas quem sabe por ter se conformado à pequenez das normas ditadas – se acostumou a desconsiderar. E é [...] desse mundo da literatura e da poesia que emanam tantos sujeitos que, como a nós professores, se tentou emudecer. De suas muitas vozes, bem como de nossas muitas vozes, constroem-se diálogos intermináveis capazes de nos ajudar a, sendo leitores, promover a leitura viva por parte e em nossas crianças. Eis por que começar o trabalho com os professores partindo de textos pedagógicos ou nos baseando exclusivamente em materiais didáticos que expulsaram da linguagem a poesia e a busca de sentido é pouco. Muito pouco. (KRAMER, 1994, p. 121)

Dentro dessa perspectiva, portanto, torna-se importante, para efeitos de análise, fazer ver que as representações contidas nos textos literários lidos por Laura, e que a interpelam, contribuem para a construção de sua identidade docente, que, do modo como a concebo neste estudo, é constituída também pelas experiências de leitura da personagem.

Indo agora para a sala da professora maluquinha, vamos encontrar na voz do narrador a descrição do seguinte episódio:

E tinha a Semana do Silêncio. Era quando ela vinha para a classe, abria sobre a mesa um romance água-com-açúcar e ficava lendo o tempo todo. Nós ficávamos muito, muito caladinhos.

É que a gente ficava lendo nossas revistinhas, nossos tico-ticos e gibis – já tinha menino lendo até Tarzan ou O espírito – além de outras revistas que ela mesma trazia de casa pra nos emprestar. (ZIRALDO, 1995, p. 43-44)

O trecho mostra Maluquinha também como uma professora leitora. Além disso, o tipo de texto literário lido pela professora é definido pelo termo “água-com-açúcar”, adjetivo ainda hoje popularmente utilizado para designar obras literárias de pouca profundidade e que, geralmente, contêm histórias de amor. Antes de continuar, é necessário citar outra cena do livro:

E havia muitas razões para estarmos entendendo de amor e paixão. É que, com a proibição dos gibis, começamos a seguir uma novela muito mais emocionante do que *O Direito de Nascer* de noite, no rádio. A das *Desventuras de Sofia*, da Condessa de Ségur, seu livro preferido da Coleção Rosa. (ZIRALDO, 1995, p. 52)

A citação feita acima ilustra bem o período em que a história ocorre. Os anos 1940 marcam o aumento da relação entre Brasil e Estados Unidos, fruto da aproximação gerada pela entrada do nosso país na Segunda Guerra Mundial e pela prática da política de boa vizinhança norte-americana.²¹ Essa influência afeta a sociedade brasileira social e

²¹ Medida política e cultural implantada pelos Estados Unidos no início dos anos 1940 com o intuito de ganhar a simpatia dos países da América Latina. “[...] a política de boa vizinhança trouxe o presidente Roosevelt ao Brasil e,

culturalmente, sendo também importante elemento na disseminação do projeto da Escola Nova, como já dito na seção anterior. Como resultado dessa penetração cultural, produtos como o cinema e as histórias em quadrinhos começam a circular no mercado brasileiro, disputando espaço com o rádio, lembrado pelo narrador ao citar **O direito de amar** e já presente no cotidiano brasileiro há mais tempo. Dentre esses novos meios de comunicação, o uso das histórias em quadrinhos como material pedagógico é demonizado pelo padre responsável pelas aulas de catecismo no colégio. Segundo ele, “gibi era pecado!”. É interessante notar que a narrativa se passa em um momento histórico em que, embora marcado ainda pela política do Estado Novo,²² as reformas educacionais no País se dão sob a influência de uma pedagogia escolanovista, que defende a escola laica. Contudo, na cidade e na escola onde Maluquinha leciona, a ligação entre ensino e religião se fazem ainda presentes, o que é demonstrado pela presença e poder de veto do Padreco, professor de catecismo.

Por outro lado, sobre a literatura da época, de acordo com Zilberman e Lajolo (1988), há uma mais experimental, com um público restrito, e outra massificada, mas que não é entendida como tal, visto que, sendo “importada”, ganha status de coisa “chique” e é consumida vorazmente. Exemplo disso é o prestígio de que dispõe o cinema hollywoodiano, enquanto aquilo que é produzido no Brasil é visto como de mau gosto, ultrapassado. Nesse contexto, ainda segundo as autoras, a cultura de massa preserva uma imagem de coisa elevada. A TV e o cinema americano são para os ricos; o rádio e as chanchadas, para os pobres. Porém, se por um lado há a exaltação dos objetos da cultura de massa, visto que, como produtos importados possuem essa aura que combina com o modelo de modernização do Brasil da época, o mesmo não ocorre no ambiente escolar.

Se a escola e os educadores começavam a combater a na época tão propalada nefasta influência das histórias em quadrinhos na suposição de que elas prejudicavam a

em outro nível, promoveu o papagaio Zé Carioca, criado por Walt Disney, a símbolo da nacionalidade” (LAJOLO E ZILBERMAN, 1988, p. 123).

²² Golpe que pôs Getúlio Vargas no poder, anulando o Parlamento e as Câmeras Municipais e instaurando uma ditadura no país “[...] sob o pretexto de combate ao comunismo e de manter a unidade e a segurança da nação [...]” (GHIRALDELLI, 2000, p. 46-47).

formação do jovem – eles foram incapazes de perceber a infiltração do processo produtivo da cultura de massa na sua aliada mais importante, a literatura infantil. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 132)

A contradição apontada pelas autoras comprova-se na atitude do padre diante do uso de gibis pela professora Maluquinha, enquanto, ao mesmo tempo, vemos a professora, sem sofrer nenhuma crítica, ler em conjunto com os alunos e alunas capítulos do romance **Os desastres de Sofia**, escrito em 1858 pela Condessa de Ségur. Aqui, nota-se ainda a influência da literatura francesa nas publicações e traduções que chegam ao Brasil, e que será depois substituída por textos da literatura anglo-saxônica e norte-americana. Quanto ao livro citado na narrativa, ele faz parte da Coleção Rosa, muito famosa durante as décadas de 1940 e 1960 e que

Por se constituírem uma leitura permitida e incentivada pelas duas grandes instituições sociais – família e escola – não causa espanto que tal literatura tenha tido tanta divulgação e tantas leitoras, principalmente entre professoras normalistas. Essa circulação dos romances autoriza supor que certo imaginário e uma sensibilidade romântica foram apropriadas pelas leitoras tanto na sua vida doméstica como na relação que estabeleciam com seus alunos pequenos. (SILVA, J.A.S, 2011, p. 69)

A partir da fala da pesquisadora Joana Angélica de Souza Silva, é possível ver que a circulação desse tipo de romance entre professoras já ajuda a construir no imaginário social da época uma representação docente com traços ligados à sensibilidade, ao romantismo e à maternidade no cuidado com os alunos e alunas. Essa mesma representação docente ainda persiste, como nos confirma Arroyo:

A imagem de professora primária é dominante, com traços bastante feitos, onde predomina a competência para o ensino das primeiras letras e contas, mas sobretudo o

carinho, o cuidado, a dedicação e o acompanhamento das crianças. Esses traços têm um reconhecimento bastante forte no imaginário social, porém não conferem um estatuto profissional. (ARROYO, 2000, p. 30)

É oportuno lembrar aqui, para efeitos de análise, a diferença entre Maluquinha, uma jovem professora de ensino primário, e Laura, uma docente com treze anos de experiência e que leciona para turmas de 5^a à 8^a série em um colégio particular.²³ Retornando aos comentários de Joana Silva (2011) e Arroyo (2000), torna-se visível o fato de que o ideal romântico e maternal expressos pelos autores serve para lermos a personagem de Ziraldo na relação com seus alunos e alunas, como podemos ver na cena em que uma delas, Ana, pergunta para Maluquinha onde pode ler mais sobre História:

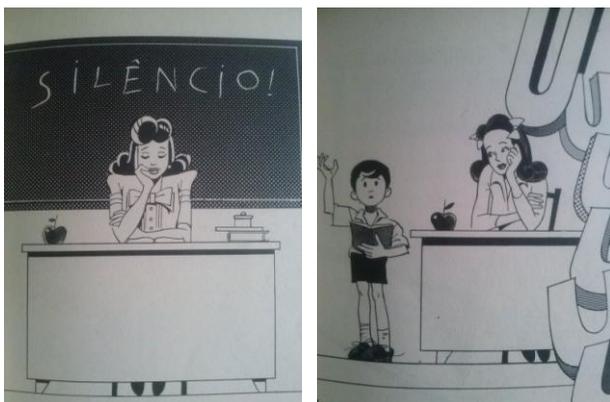
Mas a pergunta de Ana valeu: o rosto da professorinha iluminou-se mais ainda. E, como um anjo que era, ela saiu voando pela sala, tomou a Ana nos braços e começaram a dançar. E ela cantava uma canção inventada na hora e que dizia assim: “Era tudo o que eu queria ouvir... tudo o que eu queria ouvir!”. (ZIRALDO, 1995, p. 67)

O comportamento da professora ao saber do interesse da aluna por ler mais sobre o assunto estudado em sala é expresso por meio da dança e do abraço, além da menção ao voo, elemento fantástico que permeia a obra. Maluquinha age como uma mãe feliz diante de uma atitude da filha, transgredindo o comportamento tido como adequado para uma professora, visto que os corpos docentes, assim como os discentes, também são submetidos ao controle e à disciplina, como nos lembra Silva: “A contenção dos corpos docentes é parte central da experiência educacional e, portanto, do currículo. Constitui um elemento central das relações de poder inscritas na prática cotidiana da sala de aula” (2013, p. 197). Retomando a ideia já exposta ao tratar do papel da

²³ Esse fato será explorado com maior cuidado na próxima seção quando falarei sobre questões ligadas à identidade profissional e pessoal das personagens.

leitura na constituição da identidade docente, constata-se aqui como o romance “água-com-açúcar” e o livro da Condessa de Ségur podem ser interpretados como representações que constroem a identidade de Maluquinha, reiterando seus traços maternos e românticos.

Quanto a esse último aspecto, é possível ainda investigar a fisionomia da personagem nas páginas 43 e 53 do livro. Nelas, a ilustração de Maluquinha, em contraste com a imagem que temos da professora na capa, sugere um sentimento de aparente tristeza denotado, nas duas imagens, pelo olhar e pela mão segurando o rosto enquanto o cotovelo se mantém apoiado sobre a mesa.



Fonte: ZIRALDO, 1995, p. 43-53

Seguindo o narrador da história, vamos encontrar ainda mais uma vez esse olhar desolado da professora:

Havia dias, porém, em que ela chegava na sala com um bico maior do que o de um tucano. Então, seus olhos ficavam perdidos no ar, e, muitas vezes, seu olhar, como uma flecha, atravessava o peito de um de nós e seguia em frente, dirigido a lugar nenhum.

Quando isso acontecia, a turma – parecendo coisa combinada – ficava calada, quietinha, fingindo que estudava tabuada. Ou até estudando mesmo. E ela, andando pela sala, suspirava pelos cantos, lendo seus livros de poesia ou escrevendo os poemas mais

adequados no seu Caderno de Recordações.
(ZIRALDO, 1995, p. 69-71)

Aqui surge uma importante revelação, Maluquinha possui, assim como Laura, um diário, seu “Caderno de Recordações”, o que adiciona à personagem o elemento da escrita. As anotações de Maluquinha podem ser comparadas com a de Laura por que também se constituem como uma forma de construção de sua subjetividade, sendo uma escrita que representa e constrói a sua identidade pessoal. Contudo, o único fragmento desse diário a que temos acesso está na página 71 e se trata de um soneto de José Guilherme de Araújo Jorge²⁴ e que tem o sugestivo título de “Triste”. Assim como acontece com Laura, temos aqui a oportunidade de acessar a voz da personagem de Ziraldo por meio desse soneto que serve como explicação para o que Maluquinha sente. Uma rápida análise do poema revela uma tristeza latente que se esconde por trás de toda a felicidade aparente da personagem: “Nem eu mesmo sei dizer porque estou triste. / Quem me olha não calcula, com certeza / o imenso caos que no meu peito existe” (ZIRALDO, 1995, p. 71).

O peso que quero pôr sobre essa última análise recai sobre a única escrita autobiográfica de Maluquinha, que utiliza o mesmo procedimento de Laura ao copiar para o seu caderno versos que a interpelam e pelos quais conhecemos a tristeza que a personagem de Ziraldo, comumente marcada pelo riso e alegria, traz consigo. Seja no romance que lê ou no soneto que transcreve, vê-se como as leituras feitas pela personagem contribuem para composição da sua identidade docente, marcada, como na imagem esboçada nas citações de Arroyo (2000) e Joana Silva (2011), pelo romantismo e pela relação mais próxima com seus alunos.

Outros dois discursos que aparecem na obra de Abramovich são o cinematográfico, também presente em Ziraldo, e o televisivo. Em seu diário, Laura declara adorar séries de televisão. Ela fala dos “galãs” e dos “caras bonitões” que aparecem nesses seriados e descreve as impressões que tem ao assistir um seriado chamado **Fama**, que se passa em uma escola de Nova York.

Uma escola supersimpática, viva, alegre.
Adoraria ensinar lá. Será que precisariam de
uma professora de História: Provavelmente

²⁴ Poeta e político brasileiro nascido em Tarauacá (AC) em 1914 e morto no Rio de Janeiro em 1987.

não. Muito menos de uma brasileira. Sem fama na praça americana. Quando não aguento mais meus alunos e as escolas onde trabalho, sonho com aquela... Com as aulas que daria lá. Com alunos criativos e cheios de energia. Com colegas interessantes e preocupados. Será que eu daria conta? Provavelmente também não. Mas sonho é sonho. E não é proibido. Muito menos com seriados que nem passam mais na televisão... (ABRAMOVICH, 1990, p. 14)

O trecho acima ilustra o modo como Laura se vê enquanto professora e como vê a escola em que leciona. Ao citar as características da escola norte-americana como sendo fantasiosas porque muito boas, Laura acaba por revelar, por meio do estabelecimento das diferenças, a visão que tem acerca da sua própria escola e dos colegas com quem trabalha. Laura se identifica com as representações de escola, docentes e discentes presentes no seriado e, por meio da diferença, do contraste, podemos ver como ela se enxerga como docente. Essa leitura é possível porque, de acordo com Silva (2000), a diferença desempenha um importante papel na construção e representação das identidades, tendo o poder de defini-las uma vez que elas só podem ser construídas na relação com o outro, com aquilo que não sou.

No trecho citado, Laura, ao enunciar que sonha com aquela escola quando não aguenta mais os seus alunos, sugere que ela, a escola norte-americana, seja melhor do que aquela na qual atua. Ao caracterizar os alunos de lá como criativos e cheios de energia, subentende-se que essas sejam qualidades que faltem aos seus alunos. O mesmo ocorre com o trecho em que Laura se refere aos professores do seriado como interessados e preocupados, pois, em contrapartida, os daqui não seriam. Aqui é preciso apontar o perigo dos binarismos na análise que faço. A fala da personagem não cita os alunos de sua escola como não-criativos e sem energia, nem os colegas docentes como desinteressados e despreocupados. No entanto, a leitura que faço da cena pode ser comprovada durante a obra, pois durante a narrativa é possível perceber que Laura se queixa reiteradas vezes sobre o comportamento dos alunos e alunas e dos professores e professoras da escola onde trabalha: “Nestes treze anos que dou aulas não sei o que piorou mais. Se os alunos, a direção da escola, os salários, os professores...” (ABRAMOVICH, 1990, p. 15).

A análise do trecho acima serve para demonstrar, a partir da fala de Laura sobre a escola norte-americana, como o discurso televisivo atua aqui como um elemento que, por meio da representação, cria significados para o modo como Laura concebe as identidades docentes e discentes da escola do seriado e daquela em que trabalha. Contudo, é importante salientar que o modo como a escola está representada no seriado **Fama**, conforme a leitura da personagem, aquela a que tenho acesso, não impede que outras interpretações sejam feitas, ou seja, a série de TV em questão, embora seja um discurso capaz de representar identidades, não pode ser entendida como um discurso fechado que não seja passível de uma leitura crítica que aponte possíveis momentos de questionamento e/ou ruptura com a visão positivada de Laura acerca das escolas de arte norte-americanas.

A possibilidade descrita no final do parágrafo acima pode ser comprovada neste outro episódio em que Laura assiste ao filme **Conrak** (1974) e assim descreve sua experiência:

É a história de um professor. Que vai trabalhar com as crianças mais carentes, mais assustadas, mais analfabetas, mais medrosas de que já se ouviu falar... E isso, em pleno Estados Unidos, nos anos 70. Num estado do sul. Espantosa a pobreza e a ignorância. Das crianças, das famílias, da diretora da escola. O trabalho que o Conrak faz é comovente. Vai com tudo. De um modo sensível, paciente, humorado. Brinca, leva as crianças pra praia e pro mato, ensina em cima das árvores, corre e salta, inventa canções e ritmos, fala sobre qualquer assunto. Vai na das crianças. Com elas. Por elas. Começa e recomeça. Um montão de vezes...Atento, atento. Ao novo, ao desconhecido, aos preconceitos, à discriminação. Ele é dedicado, mas é despedido. Mandado embora porque não corresponde aos interesses dos brancos-classe-média-que-mandam-nas-inspetorias-de-ensino-dos-mundinhos-mediócras... O que fica, do que fez, no coração e na mente, nos olhos e ouvidos das crianças é o fundamental.

Entenderam. Valeu pra elas. Arrepiantemente bonito!

Senti saudades de um tempo em que acreditava que valia a pena me jogar num trabalho. [...] Agora, ando acomodada. Medrosa. Em vez de ir pra frente, sinto que vou pra trás... E qual é o sentido de querer ensinar, de querer abrir cabeças, se a minha está fechada? Seguindo só o certo e o conhecido... Fico com inveja do Conrak destemido e despedido. [...] É bom quando consigo me questionar. Ir mais fundo. Mesmo sabendo que ando inútil, me sinto viva. (ABRAMOVICH, 1990, p. 24-25)

Com base nessa descrição, verifica-se que a personagem lê o filme procurando conectá-lo com a sua prática pedagógica. Vemos, mais uma vez, a representação da identidade docente, aqui feita por meio do cinema, atuando como elemento de construção da identidade de Laura, que vê na personagem de Conrak aquilo que um dia ela fora e que agora serve para ela como reflexão sobre as mudanças em sua identidade docente. A aparição de mais uma produção norte-americana na obra demonstra também as narrativas às quais Laura tem acesso, narrativas que são responsáveis pelo seu entendimento acerca de si mesma e do que é para ela ser professora. É importante registrar a crítica que o filme em questão, **Conrak**, faz ao modelo de escola norte-americano, que aparece aqui como o oposto daquele representado pelo seriado **Fama** citado anteriormente. Enquanto nesta a escola é representada como “viva, alegre”, naquela o professor encontra uma situação de total descaso e, apesar do sucesso de seu método de ensino, é demitido. Há, inclusive, uma possibilidade de conexão entre a personagem do filme citado por Laura e a professora maluquinha de Ziraldo, pois ambos são representados como profissionais que, na sua prática, escutam e levam em consideração o interesse das crianças e que, apesar de todas as tentativas de desempenhar um trabalho significativo, são demitidos por não utilizarem métodos compatíveis com aqueles exigidos pelos burocratas que dirigem as escolas em que trabalham.

Há outro discurso televisivo que também aparece na narrativa de Abramovich. Desta vez, Laura está assistindo a um show de Mercedes Sosa na TV.

Eis que surge um serelepe apresentador. Por fora de tudo. Declara aos berros, pretendendo ser ouvido até nos Andes: “Com vocês, a voz das Américas!”. Ao que ela, rapidísimamente, corta: “Deus me livre de ser slogan”.

Maravilha!! Se meus alunos entendessem que a História não é feita por pessoas que se acham slogans, que heróis e lutadores não são slogans... Que slogan é pra Coca-Cola, cartão de crédito, jeans e outras coisas no gênero. Não para definir pessoas. Ainda bem que há gente lúcida, com a sabedoria milenar indígena, sabendo muito bem quem é e recusando títulos imbecis. Que imobilizam e não fazem andar... (ABRAMOVICH, 1990, p. 42)

A cena demonstra mais uma vez a presença da televisão no cotidiano da personagem e ajuda a compreender o modo como ela vê a matéria que leciona: História. Como parte de sua identidade docente, a visão da personagem acerca do que significa a disciplina que leciona é importante na medida em que fornece elementos para entender melhor as práticas pedagógicas utilizadas por Laura, o que já pude demonstrar na seção anterior. A partir da identificação da personagem com a representação de Mercedes Sosa no programa de TV é possível verificar que Laura compreende a história como movimento, não como algo engessado, pronto a ser repassado da mesma maneira sempre, o que justifica sua fala final “que imobilizam e não fazem andar...”. Vejo também aqui uma aproximação com Walter Benjamin em seu texto “Sobre o conceito de história”, ensaio em que o autor afirma serem os significados que atribuímos aos fatos históricos resultado do modo como os construímos por meio da linguagem e das narrativas. Assim, verifica-se a importância de termos acesso às várias possibilidades de narrativas sobre o passado, pois a tendência, segundo Benjamin, é a de que tenhamos acesso apenas à história contada segundo a versão dos vencedores, pois o “dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer” (BENJAMIN, 1987, p. 224-225).

A perspectiva de História que descrevi acima também pode ser verificada no seguinte trecho em que Laura fala de suas “paixões cinematográficas”:

Adoraria namorar com alguns atores trintões, quase quarentões. Maduros, másculos, charmosos. Cheios de vida, de idéias, de energia.

Assim, tipo que dá segurança, compreensão, ternura, como o William Hurt ou o Dennis Quaid... Tipo divertido, debochado, como o Kevin Kline ou o Jeff Bridges... Tipo sexy, bonitão, romântico, como o Michale Douglas, o Antônio Fagundes [...]

Releio esta página e caio dura. Parece que tenho quinze anos e não trinta e três. Dei pra confundir ator com personagem. E fiquei totalmente americanizada. Não pus na lista dos grandes charmosos nenhum europeu, africano, oriental. Nem lembrei. Até brasileiros, bem poucos... E agora, tento e não consigo. Onde anda a minha cabeça???

(ABRAMOVICH, 1990, p. 50-51)

O trecho demonstra que Laura, ao escrever sobre suas paixões cinematográficas, acaba por se dar conta do quanto pode ser perigoso estar apenas exposta a uma única narrativa, no caso a norte-americana, mas também serve para vermos como a representação, neste caso específico a do cinema, desempenha um papel importante no modo como entendemos e fazemos sentido das coisas do/no mundo. Além disso, aqui fica mais uma vez registrado o entrelaçamento das identidades docente e pessoal da personagem, sendo possível ver como uma questão subjetiva, elencar o nome de possíveis namorados, leva a personagem a refletir e perceber o peso que as representações a que está exposta possuem na construção de sua concepção de beleza. O mesmo raciocínio se aplica, nos casos anteriores, à concepção da personagem sobre a escola perfeita, a do seriado Fama, e a de identidade docente almejada, a de John Voight em Conrak.

Quanto à narrativa de Ziraldo, o discurso que ganha destaque como preferência da personagem Maluquinha é o do cinema. Por todo o livro são várias as referências a cartazes de filmes, produtoras de

cinema, atores e atrizes e, é claro, a Hollywood. Seguindo o tom de fantasia da obra, já na página 12 o narrador compara Maluquinha com a atriz Rita Hayworth, mais uma vez representando a professora como uma personagem mágica, inatingível e demonstrando a influência exercida pelo cinema norte-americano na pequena cidade onde se passa a história. O que se comprova mais à frente quando Maluquinha leva seus alunos para uma sessão de cinema.

Pois falamos tanto que as histórias que ela contava pareciam um filme, que teve o dia do cinema. Os filmes demoravam anos pra chegar de Hollywood até nossa cidadezinha. Eis que um dia chegou **Cleópatra, a Rainha do Nilo**. Com Claudette Colbert! [...]

Durante semanas a gente só falou do filme. Com um desenho e um filme, já estávamos conhecendo mais História Universal do que com todas as coisas escritas no livro adotado pela escola. E que não tinha sido aberto por nós. Nem por ela.

Ela falou sobre romanos, sobre deuses egípcios, sobre pirâmides e serpentes. Mas falou mais da Claudette do que da Cleópatra. É que a Claudette Colbert era a sua *ídola*. Mais do que ela só o Cary Grant, cujas fotos, cortadas da *Cena Muda*, cobriam a parede do seu quarto. (ZIRALDO, 1995, p. 63-65)

Vê-se que a professora utiliza o cinema para tratar de temas históricos e, ao contrário do que ocorre com o uso das histórias em quadrinhos, o cinema parece não despertar a censura do Padreco nem da diretora da escola, tendo em vista que desfruta de maior prestígio social, como já observado por Lajolo e Zilberman (1989) anteriormente. Ao analisar a frase dita pelo narrador, “falou mais da Claudette do que da Cleópatra”, duas interpretações se mostram possíveis. A primeira leva a crer que Maluquinha falou para a turma sobre a atriz, a pessoa Claudette Colbert, mais do que sobre a personagem histórica; a segunda, que Maluquinha, ao falar sobre a Cleópatra do filme, falou mais sobre a personagem histórica como estava representada nele do que sobre a

Cleópatra dos livros de história.²⁵ Em ambas as interpretações a análise dessa cena serve para mostrar o modo como o discurso cinematográfico, neste caso o hollywoodiano, cria, para Maluquinha e seus alunos, significados para as identidades de Cleópatra e de Claudette Colbert. Assim, percebe-se como a representação, ao construir imagens e significados que nos interpelam e intermediam a nossa relação com o mundo, atua na sua prática nas aulas de História, o que demonstra como os bens culturais aos quais Maluquinha está exposta acabam sendo incorporados à sua prática docente. Do mesmo modo como, para os alunos e alunas de Maluquinha, a identidade da figura histórica de Cleópatra é construída significativamente por meio da narrativa do filme de Cecil B. DeMille, a identidade docente de Maluquinha ganha significado a partir do modo o narrador a representa. Assim, elementos como a presença do cinema e da comparação de Maluquinha com uma estrela hollywoodiana se tornam parte do modo como sua identidade docente é construída. Mais uma vez, a análise aponta para o entrelaçamento entre as identidades pessoal e profissional da personagem.

Como se pôde ver ao longo desta seção, as leituras que realizam e os filmes e seriados aos quais Maluquinha e Laura assistem compõem também, por meio da representação, as suas identidades docentes. Por meio da análise desses textos que habitam o universo das duas personagens é possível ver em Laura a marca da dúvida, do desejo de mudança e da sensação de insegurança diante da sua vida pessoal e também profissional. O mesmo ocorre com Maluquinha, personagem que possui um sentimento de tristeza, geralmente escondido pelo riso e pelas brincadeiras, mas que não passa despercebido pelos seus alunos e alunas. Quanto ao cinema, Maluquinha, representada na narrativa como uma fã de Claudette Colbert e Cary Grant, utiliza esse discurso pelo qual se sente interpelada, para ensinar História, e sua paixão pela sétima arte é tamanha que os alunos e alunas logo percebem que a professora fala mais sobre a atriz do que sobre Cleópatra.

Por sua vez, Laura vê na representação criada pelo filme **Conrak** uma identidade docente ideal, almejada e inalcançável, assim como aquela apresentada nos seriados de televisão norte-americanos a que

²⁵ Importante frisar aqui que não se trata de uma disputa entre o cinema e o livro didático acerca da representação mais realística de Cleópatra, pois entendo que ambos os discursos são construções que a representam de maneiras diversas tendo como base diferentes intenções resultantes de relações sociais e também de poder.

assiste. Ainda para efeito de análise, cabe lembrar que Abramovich já foi atriz e é fã de cinema, fato que se alia, mais uma vez, ao contexto de divulgação da obra, parte de uma coleção destinada a jovens e adolescentes. Olhando para esse conjunto, é possível inferir a tentativa da autora de trazer Laura para próximo desse público infantojuvenil que, à época, já se caracteriza como uma geração ligada ao vídeo e à televisão. Do mesmo modo, vemos Ziraldo, que foi também autor de cartazes para o cinema, dar grande destaque à sétima arte na narrativa que rememora e recria sua infância. Sei que essas duas últimas interpretações se inscrevem num terreno pantanoso em que arrisco uma leitura das obras também a partir da experiência de vida de seus autores. Contudo, prefiro compartilhar do pensamento de Eneida Maria de Souza, para quem:

O estatuto paradoxal da teoria – e de literatura – investe-se contra o raciocínio binário e exclusivo das definições, dilui a separação entre polos considerados distintos, como ficção e teoria, arte e ciência, obra e vida, com vistas a redimensioná-los e repensá-los. [...] Seria ingênuo apregoar, nos dias atuais, a diversidade teórica como fator negativo de sua prática, pois é graças a essa heterogeneidade de ideias e pontos de vista que os diferentes perfis acadêmicos são capazes de dialogar em regime de igualdade com seus pares. [...] Esta posição se afasta de preconceitos relativos à falta de controle do exercício das críticas comparada e cultural, denunciadas pela confusão e o vale-tudo analítico. (SOUZA, 2016, p. 219)

Assim, se há sempre o perigo de ser acusado de um reducionismo ao realizar essa operação, prefiro manter a postura que venho adotando neste trabalho, segundo a qual não pretendo esquecer o atravessamento entre subjetividades e identidades, incluindo aqui a do próprio pesquisador.

Pondo fim a esta seção, encerro dizendo que a análise realizada demonstra como a televisão, o cinema e a literatura, dentre outros, são discursos que, de acordo com Silva (2010), representam e criam significados para as identidades docentes. Querer estancá-las, negando a

porção de subjetividade que está presente nelas, é um expediente que opera a partir do mesmo molde imposto pelo texto curricular, discurso que vende uma pretensa cientificidade isenta quando, na verdade, está encharcado de significados que são intermediados pelas representações e pelas relações de poder que elas põem em ação. A figura docente ainda bebe da mesma fonte que o currículo, procurando preservar uma postura objetiva que lhe parece ser indispensável ao desenvolvimento de sua atividade, temendo a dúvida, o erro. Por isso, dentro de um contexto em que “é cada vez mais difícil manter a tradicional distinção entre ‘interior’ e ‘exterior’, entre o social e o psíquico” (HALL, 1997, p. 9), é preciso estar disposto a ler as identidades como uma construção mediada pela cultura, lançando sobre elas um olhar que procure enxergar “o homem e suas práticas – dentre elas a educativa – sem dicotimizá-lo, pois a subjetividade só existe a partir da coletividade e do social. Forjando uma visão de história que não exclua o particular” (KRAMER, 1994, p. 113). Seguindo essa ideia, a próxima seção procura investigar com mais apuro a relação entre as identidades pessoal e profissional de Laura e Maluquinha.

4.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL E IDENTIDADE PESSOAL

Na seção anterior procurei demonstrar de que modo a representação, por meio dos discursos, interpela as duas personagens aqui em análise e age sobre suas subjetividades, afetando também a prática docente de cada uma delas. Nesta última seção, dou prosseguimento à investigação acerca de como se compõem as identidades profissionais de Laura e Maluquinha.

Retomo aqui a ideia de que a identidade profissional é construída na relação entre as subjetividades de professores e professoras, suas autoimagens docentes e o modo como a profissão é representada socialmente. Essa relação é tensa porque nos revela como as identidades que reivindicamos por vezes nos são negadas e outras nos são impostas. Assim, nos trechos aqui em destaque analiso quais aspectos as personagens de Abramovich e Ziraldo compreendem ser pertencentes à sua profissão.

Início com Laura, que escreve em seu diário algumas observações sobre a convivência na sala dos professores:

Há alguns anos, na sala dos professores, sempre se discutia alguma coisa da educação.

Uma aflição com o programa, uma notícia de um curso, um tormento com um aluno ou turma, um comentário sobre um livro ou revista... Falávamos com vibração, ou deboche.

Depois, veio um tempo em que só se discutia o salário baixo, a exploração, os sindicatos e associações, a atuação mais efetiva nas assembléias, passeatas, protestos. Chatos, vibrantes, repetitivos, cobrantes, fosse como fosse, discutíamos a nossa profissão.

Hoje encostei na janela. Meio de lado. Na sala, como sempre, muito mais mulheres do que homens. Separados em dois grupos. Os professores-homens só falavam de futebol e contavam piadas... As mulheres discutiam os preços do supermercado, da feira, do tratamento dentário, os problemas com os filhos e com a síndica. Só isso.

Claro que eu também vivo isso. Mas ficar numas de portaria de prédio ou entrada de quitanda, sem nem chegar perto do assunto alunos-aulas-cursos, é um pouco esquisito. Bem esquisito. Nem tinha me dado conta que as cabeças estavam assim. A minha devia estar na mesma rotação, porque só hoje é que percebi. Que loucura... Como tudo anda pra trás neste país... (ABRAMOVICH, 1990, p. 16)

Na fala acima, a personagem constata o abandono das discussões sobre temas que, para ela, fariam parte da sua profissão. Num primeiro momento, o currículo (programa), os problemas de ordem pedagógica com relação aos alunos e turmas, e comentários sobre livros ou cursos de aperfeiçoamento. Esses, portanto, são elementos que caracterizam a profissão docente conforme Laura. Somados a eles, estariam também as discussões sobre salário, condições de trabalho, reivindicações e greves. A personagem relata um efeito de desaparecimento dos temas ligados à profissão nas conversas entre os professores. Se antes se discutia, bem ou mal, temas que diziam respeito à carreira docente, hoje, de acordo

com a personagem, os assuntos tendem a girar em torno de tópicos pessoais, “conversa de portaria de prédio”.

Ainda nesse mesmo trecho há outra questão digna de análise: o gênero. Laura, ao descrever o que vê na sala dos professores, reconhece a predominância de mulheres e define temas masculinos e femininos para professores e professoras. Piadas e futebol para eles, o mundo da rua, do riso; os cuidados e problemas com os filhos e com o síndico para elas, a esfera da casa, do lar. A descrição feita remete novamente ao estereótipo,²⁶ um recurso utilizado pela personagem em alguns trechos do seu diário e que já citei na seção anterior no exemplo em que ela se refere às turmas do 5º e 6º ano de modo generalizante. Ainda nesse trecho, a apatia dos colegas para com os temas ligados à docência demonstra o reclame de Laura por uma determinada visão profissional, o que permite ver a imagem que a personagem faz de sua identidade docente. Assim, ser professora, para ela, é utilizar espaços como a sala dos professores para discutir aqueles temas e não tratar de assuntos pessoais, vistos como não pertencentes à esfera profissional.

Seguindo nessa investigação a fim de descobrir outros elementos que compõem, na visão da personagem, a profissão docente, trago aqui uma cena em que ela descreve o encontro com uma aluna:

Trombo com Vera, minha aluna, no corredor. Furiosa. A professora de Inglês perdeu seu caderno. Há mais de dez dias. E não estava propriamente se matando pra encontrá-lo. A garota dizia: “Vocês, professores, são muito engraçados. Cobram responsabilidade da gente, mas não têm nenhuma. Qualé? Exigem que estude, mas sem o caderno como é que posso?”

Concordei. Apoiei. Se animou. Continuou. “E não é só isso, não. Vocês querem que a gente pesquise, estude, crie coisas novas.

²⁶ Trabalho aqui com a ideia de estereótipo como “um dispositivo de economia semiótica. [Nele] a complexidade do outro é reduzida a um conjunto mínimo de signos: apenas o mínimo necessário para lidar com a presença do outro sem ter de se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as nuances, as sutilezas e as profundidades da alteridade” (SILVA, 2010, p. 51).

Mas vocês não estudam, estão sempre repetindo as mesmas atividades, os mesmos exercícios, até as mesmas piadas. Tudo igual. Ano após ano. Quem vocês acham que enganam?”

Pigarreei. Tossi. Olhei para o relógio. Me mandei. Caminhando e pensando. Se os alunos estão tão desinteressados, tão rebeldes, tão decepcionados com a escola, com o ensino, têm razão. Toda razão.

[...] Hoje, quando me espanto com quem dá e como se dá aulas, me pergunto se vale a pena continuar neste meu ofício. Que virou tão cansativo, tão desgastante, tão levado de qualquer jeito... Não seria melhor mudar de profissão? Trabalhar ao lado de gente séria num trabalho sério?? E sendo levada mais a sério?? (ABRAMOVICH, 1990, p. 21-22)

Vemos que há, por parte de Laura, o desejo por um tratamento mais profissional, mais “sério”, um tratamento que, como as cenas mostram, deveria começar pela própria mudança de postura dos colegas e de si mesma. Aqui, demonstrar irresponsabilidade com o material dos alunos e utilizar uma prática pedagógica que sempre repete temas e atividades são pontos que surgem como reclamação a respeito da postura docente assumida por Laura e por seus colegas de trabalho. Outra questão importante se refere à palavra “sério”, repetida três vezes no trecho final da citação acima. A personagem cogita mudar de profissão e reclama aquilo de que sente falta como professora. Pelo seu discurso, podemos perceber que a profissão substituta teria, portanto, aquilo que a sua não possui: seriedade. Elemento que pode ser lido aqui como característico do pensamento racional, científico, onde não há espaço para a brincadeira, o riso, a falha e o inacabamento.

Procurando, agora na narrativa de Ziraldo, por traços que construam a visão da profissão docente, trago aqui a análise da postura e do discurso de Maluquinha durante uma reunião de professores:

Numa certa reunião de professores, ela fez um discurso:

– O homem nasce com visão, audição, olfato, tato e gustação. Mas não nasce completo.

Falta a ele a capacidade de ler e escrever como quem fala e escuta. É a professora que – como um Deus – acrescenta ao homem este sentido que o completa! Tenho dito! (ZIRALDO, 1995, p. 76)

A fala causa espanto nos demais professores, que sugerem interná-la, chamam-na de herege e a consideram perigosa. A exceção é o Padre Velho, tio da professora, que apenas diz “Muito maluquinha”, frase que, pela fisionomia da personagem na ilustração, demonstra uma atitude de cumplicidade com a professora. Aqui, nota-se também o desejo de Maluquinha em construir uma identidade docente dotada de traços importantes, valorizados socialmente, capazes de dar ao ser humano algo que, sozinho, ele não conseguiria alcançar, de completá-lo. A imagem que a fala de Maluquinha constrói corrobora com a ideia de docência ligada a uma profissão de fé, resquícios do ensino jesuítico em nosso país, que permanecem e são, inclusive, enfatizados por discursos de políticos e também de representações que circulam na imprensa no início do século XX de acordo com Guacira Lopes Louro (1997). Outro elemento que aponta para a conexão entre religiosidade e educação em nosso país está logo no início do livro, quando o narrador nos apresenta a cidade onde a professora vivia:

[...] tinha a pracinha, a matriz e o cemitério no alto do morro; tinha o Padre Velho (que era o tio dela) e o Padreco (que foi um menino que o Padre Velho criou); tinha as beatas e as solteironas (que davam notícia da cidade inteira). [...] tinha o colégio das irmãs (onde ela havia estudado para professora) [...]. (ZIRALDO, 1997, p. 14)

Olhando para a descrição, nota-se a presença de vários elementos ligados à religião, aqueles por mim sublinhados, e, principalmente, a da instituição onde Maluquinha se formou como professora, um colégio religioso; além das presenças do Padre Velho, representando a sabedoria adquirida com o tempo, e do Padreco, colega de escola de Maluquinha, responsável pelas aulas de ensino religioso, inserido na escola pública em 1934, e quase que um antagonista na narrativa, cerceando, a exemplo da diretora, as ações pedagógicas da professora. Outro aspecto ligado à identidade profissional da personagem e que remete à sua formação no

colégio de freiras é o cartaz que ela faz circular logo após ser despedida da escola onde lecionava:



Fonte: ZIRALDO, 1995, p. 102

É possível ver o destaque dado à frase “Professora formada”, escrita em tipografia especial e contornada por linhas duplas. A ênfase na formação busca atrair seus possíveis clientes, os pais dos alunos, visto que, embora na época o sistema de ensino brasileiro tenha já se expandido, grande parcela das famílias mais abastadas optavam pela contratação de professores particulares, o que não impedia esses alunos de depois realizarem os exames nas escolas e obterem seus diplomas, como atesta Ghiraldelli:

Podiam participar dos exames também os alunos que recebiam aulas em suas próprias casas, com professores particulares.

A possibilidade de prestar exames nas escolas oficiais permitia que os filhos das oligarquias e da burguesia (principalmente meninas) nutrissem uma verdadeira rede de ensino a domicílio, colocando a escola primária pública como um local das classes médias. (GHIRALDELLI, 2000, p. 28)

Analisando também o modo de se vestir da personagem, veremos como, nesse episódio da reunião, ela usa um figurino diferente daquele das demais páginas do livro. Enquanto nas outras situações o autor a ilustra com roupas mais leves, camisas sociais e saias um pouco mais largas, e com o cabelo solto e bem cheio, como na página 67, na reunião de mestres Maluquinha está com o cabelo preso, usa uma camiseta de

mangas longas e uma saia mais justa, com estampa e cores que remetem a algo mais tradicional. Além disso, a sua postura corporal e o olhar demonstram uma posição de autoridade, contudo uma autoridade diferente, de quem realmente acredita no que está dizendo e que reivindica para si, para a sua identidade docente, uma importância quase divina. Tipo de autoridade que contrasta, por exemplo, com aquela do Padreco, que na imagem é visto com um “olhar relaxado, confortável, benevolente, superior (um olhar de pálpebras levantadas), de qualquer pessoa em posição de autoridade” (SILVA, 2010, p. 61), um olhar quase clínico, de um médico que profere seu diagnóstico inquestionável: “Precisamos interná-la urgente”.

Ainda olhando para as ilustrações de Ziraldo, é possível verificar como as imagens das demais docentes, colegas de Maluquinha, combinam com a seguinte descrição:

Os almanaques e os jornais, bem como, eventualmente, algumas revistas escolares, traziam – ao lado de poemas de exaltação à sua abnegação – desenhos e caricaturas que as/os apresentavam como figuras carrancudas, severas (algumas vezes, as professoras pareciam quase bruxas, vestidas com roupas longas e fechadas e utilizando uma vara para apontar o quadro-negro ou uma palmatória). As fotografias antigas também permitem reencontrar essas figuras austeras, elas com vestidos abotoados até o pescoço, cabelos presos e... óculos (haverá um objeto mais recorrente para representar uma professora ou um professor?). (LOURO, 1997, p. 105)

Mais uma característica que contribui para a construção da personagem de Maluquinha como uma professora que, embora mantenha em alguns momentos da narrativa esse aspecto de docência ligada à maternidade, ao cuidado, à divindade, destoa das demais quanto às vestimentas e à caricatura da professora carrancuda, de cabelos presos

e óculos.²⁷ Ainda quanto à sua visão sobre a identidade docente, podemos ver Maluquinha explicando para as mães o porquê da não exigência de tarefas:

“E os deveres para casa?” Não tinha, e ela explicou: “Seus filhos têm mais é que ler e escrever como o Rui Barbosa e fazer as quatro operações como uma maquininha registradora. Depois disso, eles vão aprender tudo num átimo”. (ZIRALDO, 1995, p. 84)

Aqui, a professora caracteriza sua função: ensinar a ler, escrever e fazer contas. Saberes que são trabalhados por ela, como já registrei nas seções anteriores, de um modo significativo para as crianças, um aprender que possa estar conectado às suas vidas e experiências, uma visão educacional ligada aos princípios escolanovistas, que embora estivessem em voga à época, acabam por provocar a demissão da professora. Interessante ainda a comparação com a figura de Rui Barbosa, nome que simboliza, principalmente por conta de sua oratória, as habilidades destacadas pela professora. Coincidentemente, ele vai aparecer também na narrativa de Abramovich, sendo recordado pelas mesmas habilidades quando a personagem Laura o compara com seu namorado, Ruy, a ele: “Chamo Ruy de minha ‘Águia de Haia’. Afinal é advogado, falante, inflamado” (ABRAMOVICH, 1990, p. 80). Vemos, portanto, que as questões profissionais reivindicadas por Maluquinha destacam a valorização da imagem docente, de sua atuação como profissional que, por meio, principalmente, da leitura e da escrita, dá sentido às vidas de seus alunos. Ler e escrever são consideradas por Maluquinha as habilidades primordiais a serem desenvolvidas pelo ser humano e a professora a responsável por conduzi-las.

Contudo, a narrativa de Ziraldo não toca em um elemento que, nos últimos anos, tem ocupado grande parte da cobertura midiática sobre a profissão docente, tornando-se uma característica da profissão no imaginário social: a reivindicação de melhores salários. A ausência do tema na história de Ziraldo é, porém, contrastada pela sua aparição em diversas partes do diário de Laura. Nos trechos abaixo, por exemplo, ela descreve as dificuldades financeiras pelas quais passa:

²⁷ É importante frisar que também há trechos da narrativa em que ela se aproxima, ao menos quanto à indumentária, dessa postura, como na reunião de mestres aqui analisada e na ocasião da morte do seu tio.

Esta crise brasileira parece que não tem fim. Nunca trabalhei tanto, tantas horas por dia, tantos dias na semana...E nunca vivi tamanho sufoco. Antes dava pra viajar pra lugares desconhecidos e sonhados, nas férias. [...]

Agora, quase não viajo. Só pra Santos e olhe lá. Ou pro interior, visitar a família. De ônibus... Cortei todos os espetáculos. Teatro, só em temporada popular e escolho só uns dois, três... [...] (ABRAMOVICH, 1990, p. 13)

Sei não, sei não... Só sei que merece registro neste meu caderno. Nestes treze anos que dou aulas não sei o que piorou mais. Se os alunos, a direção da escola, os salários, os professores... Há coisas que se faz tão automaticamente que, quando se presta atenção nelas, o susto é enorme. Um espanto! (ABRAMOVICH, 1990, p. 15)

Depois de um tempão de procura, achei uma faxineira. Pra uma vez por semana. [...] Acertamos o preço. Aí, ela perguntou a minha profissão. Respondi que era professora. Mudou a cara. Fez ar de pena. Compadecida mesmo. Levantou. Disse que eu era muito simpática, o apartamento jeitoso, mas que para professora ela não trabalhava. Não recebiam o bastante para pagá-la. Acabavam dando o cano, empurrando a dívida. No final, ela perdia. Sentia mesmo, mas não dava. Boa tarde.

Esnobada por faxineira. Era só o que faltava... Atestado completo de pobreza. Posso me inscrever pra tomar sopa grátis no Exército da Salvação. Sem ter que tocar bumbo na rua. Vão achar justo. Escrevo num cartaz: “Sou professora”. Passo na frente de todos os mendigos.

O que ainda mais pode me acontecer????
(ABRAMOVICH, 1990, p. 26)

Fato é que a situação econômica está negra. Negríssima. Não estou dando conta. Trinta e cinco aulas por semana não me sustentam. Não dá pra pagar aluguel, supermercado, feira, transporte, luz, telefone... Imagine cinema, livros, viagens, discos e outras delícias da vida??? Tá difícil. Muito difícil. Equilibrar este orçamento não é saber fazer contas. É cortar. Cortar coisas da vida. Diminuir o importante pra viver. Ficar contente em conseguir sobreviver... Triste. Pobre de mim. Pobre país...
(ABRAMOVICH, 1990, p. 43)

A escrita da personagem ilustra o descontentamento com o salário que recebe. As consequências vão, desde a diminuição ou corte de atividades de lazer, até a impossibilidade de contratar uma empregada doméstica, de pagar as contas, chegando ao extremo de comparar-se, ou melhor, colocar-se como mais digna de pena do que um mendigo. Laura também cita a crise do país como um motivo para piorar a situação. É preciso, portanto, lembrar o contexto histórico da narrativa, que, apesar de não ser datada, localiza-se, com base no ano de publicação de sua primeira edição, no final da década de 1980. Nesse período, o país vivia um cenário político agitado diante da eleição direta para a presidência da república após o fim da ditadura civil-militar, e um quadro financeiro instável, com altos índices de inflação e tentativas malsucedidas de intervenção por meio da criação de planos monetários. As reclamações de Laura, portanto, demonstram a situação difícil pela qual passava também o magistério diante de tamanha instabilidade econômica.

Como solução provisória para aumentar sua renda, Laura cogita voltar a dar aulas particulares:

Pra segurar a sobrevivência, vou encarar. Voltar aos meus tempos de estudante, de iniciante. Já organizei minha agenda. Duas tardes por semana pra aulas particulares. [...]

Incomoda é me sentir invadida. Em minha casa. Não posso atender o telefone ou atacar a geladeira. Esconder alguns livros, cartas, fotos que não quero que vejam. Toda terça e quinta vou trancar no quarto parte da minha vida. A chave. Só soltar quando o último aluno disser tchau.

Falta de privacidade é fogo. Deixar mexer na minha estante, nos meus livros, me dá coceira. Parece besteira. Periga ser. Mas é o que sinto. Se particular é a aula, particular também é a minha vida. Ponto. (ABRAMOVICH, 1990, p. 29)

À decisão pelas aulas particulares se contrapõe a privacidade da personagem. Aqui, a relação entre identidade profissional e pessoal é posta em jogo em termos de espaço. A escola, local público em que Laura desempenha seu papel de professora, contrasta com o espaço pessoal que a casa, o telefone, a geladeira, a estante de livros representam. O modelo em que se desenvolve a aula particular, embora se configure de modo diverso da prática docente que se dá na escola, exhibe as fronteiras entre as identidades profissional e pessoal, que são reconhecidas e demarcadas por Laura: “Se particular é a aula, particular também é a minha vida. Ponto”. Essa postura permite ver como ela compreende haver dimensões de sua subjetividade que são vividas de modo mais íntimo e compartilhadas apenas com aqueles mais próximos, categoria em que não estão seus clientes/estudantes. Na situação descrita acima, o espaço privado é contraposto ao público pela personagem para demonstrar que há aspectos de sua vida íntima que se recusam a dar as caras em outros espaços, notadamente no espaço profissional.

Outro aspecto importante na composição das duas personagens está na relação delas com os seus nomes. Seguindo na mesma linha demonstrada acima, Laura escreve a seguinte observação sobre o modo como é chamada por seus alunos:

[...] fico atordoada quando me chamam de “Tia Laura”. Continuação das ligações familiares que fazem-de-conta-na-marra que existem nas primeiras séries. Me sinto totalmente cretina quando escuto. Já tenho meus próprios sobrinhos que me bastam!

Me enerva quando me chamam de “profê”. Assim, sem nome. Só título. Nada mais anônimo, mais impessoal... E os mais comportadinhos, os mais rígidos ou solenes, que, quando querem me dizer alguma coisa, me chama “Dona Laura”. Horror! Me sinto com sessenta anos. Velhíssima. À beira do túmulo.

Escutar meu nome e sobrenome seguidinho também me dá arrepios. Pra quê?? Coceiras, se pinta a falsa intimidade de quem me acena com “Laurinha”, que não combina comigo, de modo nenhum. Não faço tipo diminutivo.

Demoram pra me chamar por Laura. Simplesmente. Afinal, meu nome de batismo, de certidão. Sem nada antes, nem depois. Só Laura. Sou eu. (ABRAMOVICH, 1990, p. 20-21)

O trecho mostra como ela enxerga a relação entre os nomes que lhe atribuem e as identidades ligadas a eles. Assim, a sua rejeição ao “Tia Laura” aponta para uma negação da personagem quanto à ideia de uma relação maternal entre professoras e seus alunos e alunas, concepção que chega ao Brasil, principalmente, com o advento da República, regime durante o qual o lema da modernização implicava em “civilizar” os brasileiros por meio da escolarização. Nesse contexto, de acordo com Louro (1997), a mulher começa a figurar como personagem central diante da necessidade de instrução, visto que reunia as vantagens tidas como biologicamente dadas, compondo, portanto, o perfil ideal para educar seus alunos e alunas, tidos como “filhos” e “filhas”, uma vez que “eram melhores que os homens para ensinar, por causa de suas habilidades afetivas e sua maior sensibilidade, associadas à extensão de sua função maternal” (CHAMON, 2005). Laura recusa, portanto, essa caracterização materna, mas, ao mesmo tempo, não aceita um tratamento impessoal como os de “profê” ou aqueles que a fazem se sentir velha, como “Dona Laura”; contudo, considera o uso do diminutivo inadmissível. Laura. Seu nome legal. É assim que ela demanda ser chamada. Ao agir desse modo, a personagem corrobora sua visão profissional sobre a identidade docente já esboçada antes quando da exigência, por exemplo, de um tratamento mais sério, mais profissional e menos pessoal.

A não aceitação do título de “tia” faz lembrar a posição exposta por Paulo Freire com relação ao tema. Para ele, não se trata de opor a tia à professora, mas, sim, de entender que a docência exige profissionalismo. Ser professora é uma profissão e demanda ser, assim, encarada politicamente. As representações de docência como dom, “profissão de fê”, como um trabalho abnegado que deve ser feito quase como se fosse um dever cívico, exclui das suas discussões a centralidade de políticas salariais, de condições de trabalho, de formação, servindo, como também nos lembra Freire, para criar incapacidade de mobilização docente:

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. [...] Quem já viu dez mil “tias” fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado? (FREIRE, 2002, p. 10-12)

Assim, a reivindicação de Laura corrobora essa visão que busca alcançar a valorização profissional. No entanto, é importante registrar que essa postura não deve ser confundida com a redução do trabalho docente a um ato mecânico, produtivista, de excelência. O profissionalismo de Freire não exclui as subjetividades das práticas educativas, pois “estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro” (FREIRE, 2002, p. 10).

Trazendo a análise para a narrativa de Ziraldo, percebe-se que nela a personagem da professora não possui nome, sendo apresentada como a “professorinha” ou a “professorinha maluquinha”, enquanto seus alunos, que serão os responsáveis por contar a sua história, são nomeados como os personagens mosqueteiros de Alexandre Dumas: Athos, Porthos, Aramis, D'Artagnan e Ana Maria Barcellos Pereira, “a chefe”. O último nome causa estranhamento por não pertencer à narrativa dos **Três mosqueteiros**, mas à cultura popular brasileira, com um toque de ironia e humor. Ana é a única personagem discente a ser nominada durante todo o livro,²⁸ o que lhe confere importância na

²⁸ Ao menos significativamente, visto que há uma referência na página 24 e outra na página 40 ao nome de três outros alunos apenas para efeito de

trama, visto que ela é retratada como a aluna mais dedicada da classe e aquela que será responsável por decifrar a mensagem de adeus da professora e por reencontrá-la muitos anos depois já no final do livro. Quanto aos demais mosqueteiros, a opção do autor por assim batizá-los se constitui como uma operação que busca dar prosseguimento à mesma atmosfera de fantasia instaurada pelas imagens que inauguram o livro e que retratam a professora maluquinha como sereia, anjo, artista de cinema.

Entretanto, voltando ao nome de Maluquinha (ou à sua ausência), o que temos é exatamente o contrário do que ocorre em Abramovich. Se lá, Laura faz questão de ser chamada pelo nome, aqui, ao contrário dela, que “não faz o tipo diminutivo”, a professora de Ziraldo é tratada justamente pela utilização desse recurso. Maluquinha, portanto, não nega, antes assume uma relação que simula a de uma mãe com seus filhos, sendo inclusive chamada de “bisavó” pelo narrador, quando é reencontrada por Ana Maria. A representação de Maluquinha acolhe o ideal de professora ligada à identidade materna como retratei acima. É importante lembrar que as narrativas pertencem a contextos históricos diversos, sendo a de Abramovich pertencente ao final do século XX, ao passo que a de Ziraldo tem como pano de fundo a década de 1940, período em que a força desse tipo de representação docente era ainda muito grande. Essa representação se faz ainda presente no magistério brasileiro; contudo, as transformações sofridas pelo modo como as professoras são representadas e, agora, se representam, permitem a modificação desse quadro de possíveis imagens docentes, fazendo com que “dóceis professorinhas [possam] se tornar trabalhadoras da educação sindicalizadas, aguerridas reivindicadoras de condições de trabalho e de melhores salários” (LOURO, 1997, p. 108).

Contrapondo as duas personagens que aqui analiso, é possível conectar Laura com a ideia de transformação do imaginário docente apontada por Louro (1997), enquanto Maluquinha preenche um perfil ainda ligado à professora-mãe. Esta última análise nos leva a encarar outro fato ao qual prometi voltar na seção anterior, o das diferentes modalidades de ensino aos quais as personagens pertencem. Maluquinha

exemplo para as atividades propostas por Maluquinha. Na primeira os alunos deveriam escrever os nomes uns dos outros; desse modo eles descobrem que tinham um colega chamado Pedro da Silva Marins e outro, Pedro da Silva Martins. A outra referência aparece quando os alunos escrevem uma defesa para um dos colegas, Wanderson, durante uma atividade de júri.

é uma professora alfabetizadora, do ensino primário, enquanto Laura trabalha com estudantes de 5ª a 8ª série. Sobre essa diferença, é preciso entender que:

A imagem de professora primária é dominante, com traços bastante feitos, onde predomina a competência para o ensino das primeiras letras e contas, mas sobretudo o carinho, o cuidado, a dedicação e o acompanhamento das crianças. [...]

Os docentes de 5ª a 8ª e de 2º grau ou Ensino Médio [...] porém não conseguiram se afirmar como docentes e menos como educadores. Não incorporaram os traços reconhecidos da professora primária, nem a confiança social. Não incorporaram a figura do educador, condutor da adolescência e juventude como a professora incorporou o cuidado, a dedicação e o acompanhamento da infância. Nem conseguiram incorporar, ainda que licenciados, os traços da imagem docente, professor de um campo do conhecimento, reservado ao professor universitário, socialmente definido com um estatuto de competente. (ARROYO, 2000, p. 30)

Tendo em vista a fala do autor, torna-se indispensável considerar o nível de ensino no qual as duas personagens atuam como mais um elemento que compõe suas identidades docentes. Assim, a representação de Maluquinha corrobora os traços apontados por Arroyo (2000) e põe Laura na espécie de limbo entre uma imagem docente desprovida do cuidado materno e também da competência e seriedade que são reservadas ao professor universitário.

Continuando a análise das relações entre identidades profissional e pessoal, é possível ver que em algumas situações, apesar das reiteradas falas de Laura a respeito da separação entre a vida pessoal e a sala de aula, essa postura se suaviza. Como no trecho em que a personagem descreve sua relação com os alunos e alunas:

Querem ser amigos de todas as horas. Às vezes, batemos um papinho fora da escola. Numa lanchonete, na porta de um cinema. Uma relação gostosa. Quase sempre leve e divertida.

Diferente da relação pessoal que, às vezes, acontece. Tatiana, da 7ª série, estava me cercado. Há um tempão. Pra conversar. Tensa, roendo as unhas, puxando e enrolando mechas do cabelo sem parar... Conseguimos falar. No recreio. Fomos pra um canto isolado, sem ninguém por perto. Quis prostrar de mulher pra mulher.

Se sentia horrível, péssima. Feia, sem graça, sem charme, um lixo. Tudo por conta do Marcelo que não quer nada com ela. [...]

Giramos o papo por vários ângulos. Foi clareando. Clareou. Percebi no seu olhar. No abraço apertado que me deu. Correu pelo pátio mais leve. De novo com seus treze anos. Me senti bem, também. Quando dá pra ajudar, é ótimo! (ABRAMOVICH, 1990, p. 39)

Ainda que ressalte a diferença entre os “papinhos fora da escola” e a relação pessoal, é possível ver que a professora se deixa envolver pelos problemas particulares de Tatiana, sua aluna. Laura reconhece a possibilidade desse atravessamento entre identidades profissional e pessoal ao se dizer feliz quando pode ajudar em questões que ultrapassam sua disciplina escolar. Destaca-se, ainda, o desejo da aluna de “prostrar de mulher pra mulher”, fato que remete ao papel desempenhado pela identidade de gênero como mais um elemento que compõe a personagem docente de Abramovich. Elemento que surge novamente quando uma das alunas lhe pede ajuda:

Ruth, uma aluna da 6ª série, chegou com a cara mais assustada do mundo. Segurando o choro. Perdida. Me pediu pra ir com ela até o banheiro. Achei esquisito, mas fui. Lá, apavorada, mostrou o sangue na calcinha. Achando que iria morrer. Expliquei que tinha

menstruado. [...] Expliquei que iria acontecer sempre. Todo mês. Sinal de que já era uma mulher. Estava deixando de ser menina. Inchou de orgulho. Nos abraçamos. Saímos, caminhando pelo corredor, como duas amigas. Duas senhoras.

Ela deve ter ido contar pra todas as amigas. Vibrando. Eu recordei minha primeira menstruação. De como me senti crescida. A grande emoção daquele momento. (ABRAMOVICH, 1990, p. 36)

De manhã, tive uma conversa linda! Com Sandra, uma aluna. Me procurou com olhar de espanto. Querendo saber sobre as modificações diárias no seu corpo. Os seios surgindo, a cintura reta, as espinhas infernizando, partes crescendo mais do que as outras. Uma feiúra que não dava pra aguentar. Falamos. Bastante. Expliquei o que pude. Continuamos o papo na saída. Indiquei uns livros para ela ler. Contei igualzinho como aconteceu comigo quando também tinha doze, treze anos. Como isso sucedia com todas as mulheres. [...]

Foi um papo bom. Bonito! Calhou de ser no momento certo da minha vida, pra falar disso. Verdadeiramente. Emocionadamente! Gosto quando me procuram pra dizer das aflições íntimas, angustiantes. Me sinto bem por ser a escolhida. Por inspirar confiança. [...] (p. 82)

Nesses dois casos, a narrativa da autora torna mais explícita a questão do corpo como elemento definidor da identidade feminina responsável pela escolha de Laura como aquela a quem as alunas recorrem diante de problemas relacionados às modificações pelas quais seus corpos passam. Nos seus comentários finais, em ambos os trechos, Laura aponta novamente para o cruzamento entre suas identidades pessoal e profissional ao lembrar a primeira menstruação, as mudanças no corpo aos doze anos, e ao se emocionar diante da experiência proporcionada pela ajuda que pôde dar às alunas, sentindo-se com isso

mais confiante por ter sido a escolhida por elas para compartilhar suas “aflições íntimas”.

Entretanto, não são apenas as suas alunas que fazem com que Laura se sinta emocionada e feliz pelas oportunidades de compartilhar momentos pessoais. É o que vemos logo na sequência da cena acima,

Entre em casa e encontrei uma carta de um ex-aluno. Contando de sua vida nova, lá nas Minas Gerais. [...] Estava se saindo bem na nova escola, por conta do que aprendeu comigo. Impressionando. É o bambambã em História da turma. [...]

Peguei um Campari pra comemorar. Beberiquei mansamente. Brindei às alegrias de ser professora. (ABRAMOVICH, 1990, p. 82)

A leitura da carta parece ser o fecho de ouro. Após ajudar uma aluna que se sentia rejeitada, Laura encerra o dia recebendo o reconhecimento profissional de um aluno. Como se vê, a identidade docente da personagem é também composta pela sua identidade de gênero, que a fazem assumir características de amiga e de mãe de seus alunos e alunas. É importante perceber, ainda, que a alegria proporcionada pelas alunas é fruto de uma conversa pessoal sobre assuntos ligados ao feminino, enquanto a carta escrita pelo ex-aluno, embora revele uma relação mais íntima, inscreve-se num terreno ligado ao campo profissional de atuação de Laura. Aqui, portanto, mais uma vez o gênero serve para lermos uma identidade feminina ligada às relações pessoais e outra, masculina, ligada ao campo do conhecimento.

O mesmo processo apontado acima pode ser verificado também na personagem de Maluquinha. Aqui, alunas e professora logo se tornam amigas:

Ela conquistou tão depressa todo nós que, logo, logo, já havia meninas chorando no seu colo. Os meninos não entendiam nada. Havia segredos que pertenciam somente a elas, e eram tantos que a professora acabou inventando um código para trocar bilhetinhos secretos com as meninas. Houve um dia,

porém, que elas tiveram que revelar seu código. (ZIRALDO, 1995, p. 33)

No trecho fica explícita a intimidade entre Maluquinha e as alunas, que têm seu choro acolhido por essa “fada madrinha” e trocam com ela bilhetes em código, o que enfatiza a relação quase que exclusiva entre a professora e as meninas, deixando os meninos “sem entenderem nada”. É importante analisar também o episódio ao qual o narrador faz referência ao dizer que o código foi quebrado. A situação ocorre quando, no final do livro, Maluquinha abandona a cidade, fugindo com o namorado e deixando escrito na lousa um bilhete redigido com o código ao qual só as meninas tinham acesso:

Nós nos sentamos na calçada, em volta da Ana. Ela tirou o código da pasta e, agora, o código era de todos nós, meninos e meninas. E fomos, então, decifrando cada letra. Até formar a frase inteira” (ZIRALDO, 1995, p. 110).

O desfecho do livro apresenta aos alunos uma parte da identidade docente de Maluquinha apenas acessível às meninas. A linguagem desempenha aqui um importante papel, servindo para traçar uma identificação entre a professora e suas alunas, uma identificação com base em uma identidade da qual compartilham: a de gênero.

Entretanto, essa dinâmica entre relações pessoais e profissionais, bem articuladas no caso de Maluquinha, nem sempre pode ser equacionada de maneira satisfatória para docentes e discentes na narrativa de Abramovich. Na sua sala de aula, Laura lida com algumas situações incômodas que resultam das relações mais pessoais entre ela e seus alunos:

É batata. Tiro certeiro. Ensolarado, calorzinho, ares primaveris e começam os olhares de cobiça dos meus alunos. Olhos subindo pelas minhas pernas, volteando a cintura... [...]

Conheço todos esses passos. Um por um. E assim mesmo fico sem graça. Provocar isso tudo, a essa altura do campeonato... E em garotos de treze, quatorze anos... Claro,

figura de mãe. Evidente. De mulher madura. Pra eles, o supra-sumo da experiente. Ainda mais, sendo professora. Faço cara de desentendimento total. E muita escrivinhação na lousa. Haja giz! (ABRAMOVICH, 1990, p. 51)

A professora relata de modo muito consciente as sensações que é capaz de causar em seus alunos e atribui isso à sua condição de “mulher madura”, associada à figura materna e também ao fato de ser professora, imagem ligada a uma ideia de poder e distância. Sobre o tema, é interessante a leitura que Louro (1997) faz sobre os corpos docentes, especificamente sobre os corpos de professoras. Segunda a autora, a imagem docente, construída com base em um ideal de caráter e retidão de pessoa a ser seguida, exigiu que as professoras, durante o que ela chama de feminização do magistério, fossem representadas como mulheres abnegadas, dispostas a encarar a docência como uma missão. Assim, a professora ligada à ideia de mãe deve ser representada como um sujeito assexuado.

De um modo muito especial, a professora mulher é alvo de preocupações. Para afastar de sua figura as “marcas” distintivas da sexualidade feminina, seus trajes e seus modos devem ser, na medida do possível, assexuados. Sua vida pessoal, além de irretocável, deve ser discreta e reservada. A relativa ausência de professoras casadas evitava a “materialização” de um companheiro amoroso ou de filhos e, assim, ajudava a representar essas mulheres sós como desprovidas de sexualidade. O casamento e, especialmente, a gravidez sofriam uma espécie de censura.

Certamente essa representação de professora assexuada fazia circular seu contraponto: o da mulher que vivia, às escondidas, uma intensa e proibida sexualidade. Alguns contos e relatos antigos vão construir, assim, figuras de professoras em trocas amorosas com suas

alunas e alunos ou com outros homens e mulheres. (LOURO, 1997, p. 106-107).

A atitude de Laura pode ser lida como um exemplo das duas visões expostas por Louro (1997). Existe o incômodo gerado pela lembrança de que possui um corpo sexualizado, um corpo feminino capaz de despertar o desejo de seus alunos, e há também a fantasia gerada nos estudantes pela paixão proibida por uma professora que deve estar ali para ensiná-los, para conduzir sua formação, como uma mãe. Diante disso, Laura prefere encarar as tentativas de aproximação dos alunos ignorando-os, mas, mesmo ciente disso, há casos que fogem ao seu controle.

Este ano, quem está perdido de amor por mim é o Rodrigo. Da 8^a. Nas minhas aulas vem vestido no maior apuro. Incrementado. Deve ficar horas no espelho se preparando pra esse “encontro”.

Descobriu meu telefone. Ligava e falava de dificuldades em compreender tal ponto ou capítulo. Expliquei. Continuou, até que dei um basta. Aula, só na escola. Fim de expediente quando assino o livro de ponto. Se mancou.

Não deu quinze dias começou a ligar de novo. Pra perguntar sobre filmes e livros que deveria ver e ler. [...] Menino inteligente, sabidinho, foi me segurando com essas papeações lítero-cinematográficas-televisivas. Um dia, convidou pra assistir a um filme badalado. Tive que breicar. Rapidinho. Dizer que iria com meu namorado. Tremeu nas bases. A voz ficou fina, de garotinho assustado. Nem imaginava que existisse “outro homem” em minha vida. Só ele... Na certa, vai tomar o primeiro grande porre de sua vida. Sem saber que esse amor passa junto com o porre.

Afinal, eu também me apaixonei pelo meu professor de Geografia. Na 7^a série. Achando que era pra toda a vida. Nem lembro mais do nome dele. Muito menos, do rosto ou do

resto. Passa, passa... Só passa.
(ABRAMOVICH, 1990, p. 73)

O aluno inicia sua tentativa de flerte jogando com a identidade docente de Laura, pedindo a ela explicações sobre a disciplina de História. Em seguida, como a própria professora reconhece, ele usa sua “esperteza” perguntando a ela sobre cinema, televisão e livros, elementos que, como já demonstrei na seção anterior, interpelam a subjetividade da professora e a fazem dar continuidade às conversas. No entanto, Laura se vê obrigada a pôr fim às investidas do aluno quando ele a convida para sair. A mentira que conta, ao dizer que tem namorado, deixa o menino arrasado, propenso a uma bebedeira, mas serve para a professora dar fim a um relacionamento que poderia extrapolar as fronteiras impostas por ela entre suas identidades profissional e pessoal. Vale notar como o recurso à memória também é posto aqui em prática quando a personagem reconhece ter se apaixonado por um professor quando aluna da sétima série, fato que serve como justificativa para respaldar a atitude que toma diante da situação vivida com o aluno, mais um traço que aproxima as experiências pessoais e profissionais.

Uma situação semelhante a essa pode ser verificada na narrativa de Ziraldo. Nela, embora apareça com contornos mais ligados à fantasia do que na situação de Laura, a personagem de Maluquinha, assim que entra pela primeira vez na turma, também é pretendida por seus alunos: “todos os meninos quiseram crescer na mesma hora pra poder casar com ela” (ZIRALDO, 1995, p. 22). Em um contexto mais próximo de uma concretização amorosa, há outros dois casos. O primeiro se refere aos poemas enviados pelo moço do Banco do Brasil para a professora: “Ele era apaixonado pela nossa professorinha e fazia poemas de amor para ela. E éramos nós, os mosqueteiros, que levávamos as mensagens proibidas” (ZIRALDO, 1995, p. 50). A referência aos bilhetes como “proibidos” remete novamente à ideia de pureza e castidade sobre a qual a identidade da professora está envolta. Essa ideia de proibição volta a aparecer no segundo caso, quando Maluquinha, após ser despedida da escola, oferece aulas particulares no quintal de casa. Lá, os alunos presenciam as conversas entre o boêmio, do lado de fora do muro, e a professora, dentro do seu quintal: “Quando a mãe da professora aparecia no quintal, toda brava, ela pulava de cima do banquinho junto ao muro e vinha com as ordens: “Ensaio! Vamos ensaiar a nossa dramatização!” (ZIRALDO, 1995, p. 105). Podemos ver aqui como Maluquinha lida de modo diferente de Laura com relação às aulas particulares. Enquanto

aquela se sente invadida em sua privacidade, a professora de Ziraldo parece não se incomodar em ter no quintal de casa trinta e três alunos e alunas, encontrando tempo, inclusive, para bater um papo com o boêmio, conversa interrompida pela mãe/diretora que lhe chama a atenção.

O tema da sexualidade vai aparecer uma última vez no desfecho da história de Ziraldo, quando a surpresa dos habitantes da cidade pode ser lida nas imagens das páginas 108 e 109:

A professora tinha fugido com o namorado.
As beatas sussurravam. As fofoqueiras iam de porta em porta dando uma notícia que a manhã tão diferente já havia contado para todos. (ZIRALDO, 1995, p. 108)

Se no campo pedagógico Maluquinha transgride quanto às práticas, mas também reitera imagens da docência ligadas à maternidade, o ápice do rompimento com a postura idealizada que se espera de uma normalista é materializado por essa fuga amorosa.

Ainda com relação ao tema do corpo e da sexualidade como elementos da identidade docente, é interessante observar que em ambas as narrativas os desfechos das personagens docentes são marcados pelo encontro de um par romântico. Também Laura, após relatos de dificuldades em relacionamentos anteriores, encontra, já nas últimas páginas do livro, um namorado: Ruy. Para ela, esse encontro significa uma reconciliação com sua vida amorosa, o que fica explícito quando a personagem cita novamente o poema de Cecília Meireles, já analisado aqui no início da seção anterior: “Estou naquela fase da lua, em que sou dele. Inteirinha. Inteirinha” (ABRAMOVICH, 1990, p. 88).

A leitura que faço é de que a condução dos enredos para esses finais possui como referência um arquétipo feminino muito presente em romances e novelas e que, também tendo em vista o público para os quais se destinam os dois textos, fazem com que Ziraldo e Abramovich optem, embora de formas diferentes, por manter o estilo “final feliz”. Cabe, contudo, ressaltar que essa opção, normalmente tida como estereotipada, contrasta com a visão exposta por Louro (1997) sobre as representações docentes femininas ligadas a uma identidade assexuada.

Um último elemento importante que pertence ao campo pessoal e é tema de reflexão para Laura é o posicionamento político. Do mesmo modo que nas situações anteriores, a personagem manifesta dificuldade em saber até onde sua identidade pessoal pode ou deve intervir em sua

prática docente, aqui essa preocupação recai sobre suas opiniões políticas. No trecho abaixo, a professora reflete sobre até onde deve atuar ou se omitir diante de temas como a ditadura do Estado Novo:

Difícil, difícil... Como falar pras 6^{as} séries sobre Getúlio, sobre a ditadura do Estado Novo, sobre as acontecências internas e os acordos externos, sem tomar partido? Contendo a indignação e segurando a raiva? Como narrar o que aconteceu durante aqueles terríveis anos, sem emoção?? Como falar de alguns progressos ao lado de muitos retrocessos??? Difícil, difícil... (ABRAMOVICH, 1990, p. 58)

Em outro trecho ela explora mais suas dúvidas a respeito do tema:

Tenho minhas posições políticas. Minhas militâncias e solidariedades. Às vezes, balanço. Mudo de idéia. Me decepciono. Vejo que embarquei numa canoa furada. Pego meu boné e me mando ou tento levar de outro jeito. Como fui descobrindo de que lado estava, acho que se deveria fazer com que o aluno também escolhesse o seu. Não repetir o meu. Mesmo que eu esteja convencida de que é o certo. Não me parece certo com ele.

Fico muito confusa com isso. Embananada. Talvez seja a parte mais conflitante pra mim. Não só do ensino de História. Do ensino, em geral. Formar cabeças feitas ou abrir cabeças pro que der e vier??? Passar minhas certezas ou arriscar que os alunos escorreguem, caiam e achem a sua resposta, o seu caminho?? Talvez, até oposto ao meu.

Por outro lado, são tão bombardeadas com informações erradas, maquiadas, deturpadas. De todos os lados. Pela TV, pelos jornais. Cabeças deformadas. De caso pensado. Nada

ao acaso. Programadíssimo. Mentiras e mentiras apresentadas e demonstradas como fatos, como verdades. A versão oficial, acima de qualquer suspeita. Então, ficar de braços cruzados? Deixar passar em brancas nuvens? Me omitir??

Penso e penso. Afinal, não deveria ser tão diferente de responder sobre sexo, drogas, moral, religião, moda... Se perguntam, digo o que eu como acho. Mas aviso que há outras rezas, outras explicações e convicções. Se essa é a minha, não quer dizer que é a regra geral. Muito menos, a única possível. Ou modelo a ser seguido. E às cegas.

Complicado tudo isso. É onde mais me debato. Cada mergulho e cada volta à tona pra respirar me trazem novas perguntas. Novas dúvidas. Novas incertezas. (ABRAMOVICH, 1990, p. 83-84)

As reflexões de Laura indicam uma profissional que se vê diante de uma encruzilhada: opinar politicamente sobre os assuntos que leciona e correr o risco de “formar cabeças feitas”, ou se omitir e deixar com que os alunos aceitem como verdadeiras quaisquer informações que a mídia lhes passe? Ela quase chega a uma possível resposta no penúltimo parágrafo, quando pondera sobre as diferenças entre opinar sobre outros assuntos e sobre política, mas prefere encerrar a escrita sem fechar o assunto, enfatizando o caráter de abertura trazido pelas novas perguntas que surgem ao pensar sobre o tema.

Entretanto, já quase no final do livro, a personagem, a fim de “não perder o fio”, como ela mesma enfatiza, continua pensando sobre o tema e toma uma posição ao escrever em seu diário uma espécie de teste imaginário elencando algumas das seguintes afirmações:

- a) É importante o professor ter consciência profissional. Saber que é um trabalhador. Lutar por melhores condições de ensino e de salário.
- b) O professor sindicalizado é muito questionador. Discursa muito. Protesta muito. Exige muito.

- c) O professor que luta por seus direitos não está cumprindo seus deveres.
- d) O professor que luta por seus direitos está mostrando aos seus alunos quais são os deveres de um educador.
- e) Ir a uma assembléia de professores é chato, arrastado, confuso, não acaba nunca e não se resolve nada.
- f) Ir a uma assembléia de professores é importante, cutucativo, se escuta e se aprende, se toma algumas decisões.
- g) Participar de uma passeata é cansativo, incômodo. Perde-se a voz e os pés incham.
- h) Participar de uma passeata é vibrante, vivo, esclarecedor. Pra quem assiste e quem faz. Perde-se a voz, os pés incham e se fica contente porque participou, lutou, gritou.
- i) Fazer greve é inútil.
- j) Fazer greve é útil.

RESPOSTAS – Pra mim, todas as alternativas são corretas. O que muda é o que se sente, se pensa e se acha importante em cada momento e etapa da vida. E em cada momento e época da realidade brasileira. Política é, sempre!! Pró ou contra. Participando ou recusando ir é estar fazendo parte da História. Sempre. (ABRAMOVICH, 1990, p. 85)

Nas respostas de Laura para o teste reside a chave para a dúvida posta acima pela professora: posicionar-se politicamente em sala de aula é uma demanda da profissão, não há como escapar. O docente, do mesmo modo como opta por participar ou não de uma greve, um protesto, também o faz ao escolher o modo como tratará um tema a ser debatido e estudado em sala de aula. A escolha do currículo, a seleção dos temas a serem abordadas em cada turma, o material a ser utilizado, os horários reservados a determinadas áreas do conhecimento, o modo como os alunos serão avaliados, a disposição de suas carteiras em sala, etc., todas essas são escolhas políticas. A opção por uma ou outra prática é resultado de uma posição política.

Desse ponto de vista, na narrativa de Ziraldo, embora não haja explicitamente uma fala da professora se referindo ao seu posicionamento político, é possível avaliá-lo por meio de suas práticas. São atitudes políticas a opção de Maluquinha por não seguir as recomendações do currículo, utilizar revistas em quadrinhos em sala, e permitir ser o riso um dos componentes de sua imagem docente, contrapondo-se, por meio do seu modo de se vestir e se portar, às imagens docentes fúnebres e bruxuleantes. Mas há, especificamente, um trecho ao qual posso recorrer para enfatizar como sua prática, à primeira vista, despolitizada, não é assim entendida. É o momento, logo em seguida àquele em que o Padreco, após censurar o uso das revistas em quadrinhos em sala de aula, se queixa ao Padre Velho sobre Maluquinha: “Ele não dava sossego pra nossa professorinha. Vivia dizendo que ela muito liberal, uma anarquista muito da maluquinha” (ZIRALDO, 1995, p. 47). Aqui, a partir das práticas em sala de aula, o Padreco identifica a professora como uma liberal, anarquista, rótulos que estavam em voga na política brasileira durante a Ditadura Vargas e aos quais a Igreja, defensora de uma pedagogia tradicional, opunha-se frontalmente (GHIRALDELLI, 2000). Assim, mesmo que Maluquinha não se pronuncie a respeito do tema durante a narrativa, sua posição política está lá presente, expressa em suas atitudes em sala de aula.

Com base nessas análises fica, portanto, o sentimento da importância de se entender que à profissão docente não pode ser negado o componente político. É vital que entendamos isso, principalmente quando levamos em consideração o contexto político-educacional em que vivemos, no qual as discussões sobre reformas curriculares e a organização das modalidades de ensino são substituídas por medidas impostas de forma unilateral, e a sombra de um período não tão distante se apresenta sob o pretexto de garantir uma fetichizada neutralidade. Assim, mais adequado do que questionar se é correto ou não se posicionar politicamente nas aulas, seria perguntar a que visão de educação nossas práticas como docentes correspondem. Diante do debate que proponho aqui sobre os atravessamentos entre identidade docente e pessoal, a pergunta acima me parece mais promissora e pode levar a discussões de maior profundidade sobre nossa profissão.

Ao chegar ao fim desta última seção, foi possível ver com maior profundidade como as identidades de gênero e política convivem e atravessam as identidades docentes de Laura e Maluquinha, compondo-as como professoras. Demonstrei, ainda, o modo como ambas enxergam suas profissões e, por meio da narrativa criada por Abramovich, como Laura põe em ação um discurso explicitamente mais engajado quanto à

valorização docente, especialmente em termos salariais. Tal interpretação me permite fazer uma leitura que conecta esse discurso com a trajetória da autora, uma professora com experiência na rede paulista de ensino e também na universidade em área ligada à formação docente. Por sua vez, no caso de Ziraldo, Maluquinha reforça imagens docentes ligadas ao cuidado materno, à amizade com os estudantes, identidade que era recorrente em representações de professoras na sociedade brasileira da época em que a história se passa. No entanto, a personagem propõe também rupturas com essa identidade, o que é demonstrado pelos figurinos de Maluquinha, por sua postura aberta quanto aos conteúdos curriculares, seu riso, e o modo como privilegia a experiência dos alunos em sua prática pedagógica.

Arrisco dizer que o contraste que pude verificar nas obras quanto ao comportamento mais enfático de Laura quanto às questões salariais e as de valorização do seu trabalho docente pode ser fruto do contexto em que se constituem as duas obras. O livro do final dos anos 1980 é escrito por Fanny Abramovich, uma docente que viveu a experiência e as dificuldades de lecionar e de formar docentes e que sabia que a obra chegaria às escolas por meio de uma escolha feita, principalmente do corpo docente, como destaca Pinto :

Além de divulgar os livros, esses profissionais procuram investigar o que o professor está querendo, ou seja, buscam uma troca de informações com o professor, visando detectar suas carências em relação ao tipo de material na linha de paradidáticos. O retorno é praticamente imediato para as editoras, que repassam as informações para quem escreve esse tipo de livro. (PINTO, 1999, p. 61)

O que corrobora com o texto escrito no prefácio de Abramovich para o livro:

Começou assim: fiz alguns prefácios para livros da Editora Scipione e pintou a idéia de eu escrever uma novela juvenil. Tudo bem. Gosto deles. Aí, surgiram com a idéia: fazer o diário duma professora. Em geral, não gosto nadinha quando me dão uma idéia, pois

prefiro batalhar as minhas. Mas esta era mesmo muito boa! Topei. (ABRAMOVICH, 1990, p. 5)

Combinando os dois trechos, é clara a conexão entre o mercado consumidor, composto por docentes, e as editoras, restando aos escritores trabalharem dentro dos limites que lhes foram, de certa forma, impostos. Essa interpretação, contudo, não resume o livro de Fanny Abramovich a uma espécie de panfleto, pelo contrário, a autora, como vimos, consegue conciliar o pedido da editora com questões importantes para ela. O livro que entrega é aquilo que foi pedido, o diário de uma professora, e toca em assuntos delicados, que propõem uma reflexão tanto para discentes e docentes, como para qualquer pessoa interessada em saber mais sobre o ser professor e professora. Contudo, não há como negar que o número de reflexões acerca de questões como o salário e o reconhecimento profissional estão ali em Abramovich não por acaso, sendo, portanto, de certa forma, destinado, em parte, à leitura de profissionais da educação, visando lhes proporcionar uma reflexão profissional e pessoal.

No que se refere a Ziraldo, o processo é semelhante. Vejamos o que diz a contracapa do livro:

ZIRALDO comemora, com este livro, o 15º ano de sua convivência com a Editora Melhoramentos, que começou quando, certa vez, uma professora sugeriu a ele que colocasse em um livro *sério* suas idéias sobre as relações dos adultos com as crianças. Como se fosse uma brincadeira, ele inventou o *Menino Maluquinho*. Agora, outras professoras têm pedido que ele transforme em livros suas idéias sobre a arte de ler e escrever e sobre suas lembranças de uma professora que abriu seus olhos para o mundo. Como uma nova brincadeira, igualmente *séria*, eis o livro! Uma história narrada com a graça e a ligeireza de quem conta, alegremente, um filme e com a mesma criativa originalidade que vimos em *O Menino Maluquinho*. E que aqui aparece,

renovada e luminosa. (ZIRALDO, 1995, contracapa).

O texto que faz a propaganda da obra se refere ao grande sucesso do **Menino Maluquinho** e nos mostra que o nascimento de **Uma Professora Muito Maluquinha** foi cuidadosamente planejado, fruto também de pedidos docentes. A ênfase recai sobre a criatividade do autor e sua capacidade em mesclar seriedade (sempre em *itálico* no trecho acima) com brincadeira. A partir dessa leitura, a interpretação que faço é a de que o livro de Ziraldo é também uma tentativa de agradar seu público, o que de nenhum modo é censurável, contudo há nessa obra limites maiores para o modo como o autor deve tratar a personagem docente, visto que se trata de um gênero, diferente da de Abramovich, voltado mais especificamente às crianças, a ser, possivelmente, lida em sala de aula com elas. Por isso, a ênfase recai sobre a tentativa de valorização de Maluquinha, de sua construção como uma professora dedicada aos seus alunos e que inspira a compaixão dos leitores, docentes e discentes, ao ser despedida mesmo após ter demonstrado tamanha devoção. Não se trata de entender o público infantil como menos preparado para lidar com questões salariais ou outras que aparecem com maior ênfase no primeiro livro, mas, sim, de compreender que, ao menos de partida, o público de Ziraldo é diferente daquele ao qual o livro de Abramovich se destina. Assim, o autor mineiro opta pela construção de uma professora capaz de questionar algumas imagens docentes até então comuns no imaginário social, como a da professora sempre brava, disposta a castigar, rígida, que não brinca, mas o faz de maneira mais leve, diferente da escrita indignada que Abramovich faz Laura jogar sobre seu diário. De qualquer forma, tanto a obra do final dos anos 1980 como a do início da década seguinte constituem-se como espaços ricos para a reflexão e o questionamento sobre o quanto as identidades docentes são atravessadas por situações responsáveis por fazer com que identidades profissionais e pessoais ora se toquem, ora se afastem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa que realizei procurou investigar a representação das identidades docentes das personagens das obras de Abramovich e Ziraldo. Com base nas análises que fiz, exponho abaixo os resultados a que cheguei a partir das três categorias expostas nas seções anteriores.

Iniciando com as questões relacionadas ao currículo, pude verificar em ambas as personagens como esse discurso ocupa um lugar central no modo como as suas práticas docentes se desenvolvem, estando o discurso curricular, nas duas narrativas, ligado a uma concepção de conhecimento que toma seus objetos como facilmente verificáveis e cognoscíveis, atribuindo, desse modo, identidades definidas a docentes e discentes. Aos primeiros, reserva-se uma aura de cientificidade, cabendo dominar os temas sobre os quais lecionam; aos últimos, resta ouvir e acatar os ensinamentos de seus mestres, os portavozes da ciência. Dentro desse modelo, o direito à dúvida e ao questionamento é negado tanto a uns quanto a outros. Outro efeito que o texto curricular põe em jogo nas duas obras é o das relações de poder. Ao determinar as identidades de docentes, discentes e demais sujeitos dentro do ambiente escolar, o currículo também chancela quais comportamentos serão vistos como adequados e inadequados a cada um deles; dessa forma, o poder é constantemente exercido nas relações entre esses sujeitos que têm de lidar a todo momento com essas identidades, reivindicado-as ou as repelindo.

Contudo, os efeitos do discurso curricular nas duas narrativas são diferentes. Em Abramovich, os registros no diário da professora demonstram sua consciência acerca de como essa concepção de currículo age sobre sua prática como professora, no entanto suas atitudes em sala de aula acabam por corroborar essa visão fechada que ela mesma tanto critica. Laura demonstra ter dificuldades em lidar com as cobranças que lhe são feitas pela coordenadora e a diretora da escola quanto ao modo como ela leciona, mas sua frustração em não conseguir lidar com aqueles que estão em posições superiores a ela resulta na reprodução, por parte dela, desse exercício de poder por meio de dispositivos como provas e avaliações às quais submete seus alunos. Por sua vez, em Ziraldo, as práticas de Maluquinha contestam essa visão fechada de currículo, abrindo espaço para o questionamento, a curiosidade, o riso, tanto dos alunos como da própria professora, sendo esse olhar, que destoa daquele previsto pelo currículo, o responsável por fazer com que ela seja considerada louca. No caso de Maluquinha, não há um desconforto quanto às cobranças e ao olhar de desaprovação das demais professoras e dos pais dos alunos. Porém, seu comportamento, que confronta as regras impostas pela direção da escola, não resiste à aplicação dos exames finais, responsáveis por verificar o conhecimento dos alunos com base no currículo imposto e não seguido pela professora. As duas personagens representam identidades docentes que destoam daquilo que o discurso curricular prevê, a diferença entre elas

está no fato de que a professora de Ziraldo age, até o fim, de acordo com aquilo em que acredita, enquanto a personagem de Laura expressa maior incerteza quanto à sua prática docente, oscilando entre um conformismo relutante e uma rebeldia seletiva. Se Ziraldo constrói uma espécie de fábula na qual a professora é comparada a um ser fantástico, na narrativa de Abramovich temos uma representação docente mais propensa à falha e às incertezas de como agir diante das contradições entre aquilo que o currículo exige e a visão educacional daqueles que, em sala, o colocam em prática.

Com relação à segunda categoria de análise, a leitura que fiz pôde demonstrar como a representação age sobre as subjetividades das duas professoras, destacando-se o papel da linguagem na construção de suas identidades. Na narrativa de Abramovich, Laura se identifica e projeta sua subjetividade nos poemas que transcreve para o seu diário, expressando por meio deles o modo como se sente com relação às demais personagens e a si mesma. A leitura e análise dos poemas destacam a dúvida e a incerteza como características da personagem. Neles também é possível ver como Laura enxerga determinadas situações a partir de um ponto de vista estereotipado, demonstrando um conflito entre essa posição e outra mais aberta, por ela expressa em vários momentos do seu diário. Por sua vez, o discurso poético presente na história de Ziraldo faz com que vejamos outro lado de Maluquinha, diferente daquele pela qual a personagem é lembrada na maioria das vezes. Os versos escritos no seu **Caderno de Recordações** revelam um sentimento de tristeza, uma certa melancolia por parte da professora. Ao analisá-los, é possível ver, a exemplo do que ocorre em Abramovich, o uso da linguagem como meio de construção de sua identidade pessoal. Além disso, Maluquinha também é leitora dos romances “água-com-açúcar” da Condessa de Ségur, livro que leva para ser lido em sala de aula com os alunos. A análise permite ver que as duas personagens se constroem subjetivamente por meio da escrita, sendo caracterizadas como duas professoras leitoras de textos literários, discurso privilegiado em ambas as narrativas e que, considerando sua densidade e riqueza de significados, proporciona às personagens uma experiência de identificação e de construção de suas subjetividades de modo mais integral.

Outros discursos presentes em ambas as obras são os do cinema e o da televisão. A análise demonstrou que, em Abramovich, Laura projeta nas personagens docentes de filmes e seriados identidades ideais com as quais se identifica, mas, ao mesmo tempo, reconhece sua impossibilidade de desempenhá-las. Da mesma forma, na obra de

Ziraldo, Maluquinha se sente interpelada pelo discurso cinematográfico; ela é fã de Claudette Colbert e Cary Grant, e por isso utiliza o cinema como estratégia didática para o ensino de História, mas acaba por confundir a personagem histórica, Cleópatra, com aquela interpretada pela atriz norte-americana no filme. Assim, pude verificar a influência que as representações presentes nos discursos do cinema, da literatura e da televisão exercem sobre as identidades de Laura e Maluquinha, atuando também nas suas práticas em sala de aula. No caso de Laura, sua maior ou menor identificação com os docentes representados nos filmes e seriados que assiste atuam sobre o modo como ela constrói sua identidade como professora, ao passo que em Ziraldo a identificação de Maluquinha com o cinema faz com que ela o utilize como ferramenta didática, agindo, inclusive, sobre o modo como um tema histórico é apresentado aos alunos. Outra importante constatação é a de que as identidades pessoais das personagens, o modo como subjetivamente elas se sentem interpeladas por essas representações, se apresentam como parte fundamental na construção de suas identidades docentes, foi o que pude comprovar na categoria de análise seguinte.

Nesta última parte de meu trabalho, procurei verificar com maior apuro as relações entre as identidades profissional e pessoal das duas personagens, relação que vinha sendo esboçada durante todo o percurso de leitura das obras. A partir desse olhar mais cuidadoso para a questão, pude perceber na personagem de Laura a presença de falas que continham reivindicações mais explícitas e dotadas de maior indignação quanto aos aspectos profissionais do magistério. Nos trechos de seu diário, a reclamação por melhores salários e a reflexão acerca do tratamento dado pelas políticas públicas e pelos próprios colegas professores à educação e à profissão docente foram recorrentes. Neles, verifiquei que, para Laura, a educação e os professores não são levados a sério em nosso país. De maneira diferente, a narrativa de Ziraldo também apresenta reflexões sobre a profissão docente, sendo possível ver como Maluquinha exige uma identidade de destaque, caracterizando o seu trabalho como aquele capaz de dar significado ao ser humano por meio da leitura e da escrita. A reivindicação por essa identidade docente também se coaduna com a imagem da professora como figura abnegada, que trata seus alunos como filhos e sacrifica sua vida pessoal pelo bem da nação, representação docente que servia aos interesses do governo brasileiro à época. Maluquinha não vê problema em assumir essa identidade de professora-mãe, o que, em certa medida, corrobora o modelo de representação da professora de ensino primário até hoje presente no imaginário social. Em contrapartida, como parte de sua

demanda por ser tratada de modo sério, Laura reluta e busca afastar de si uma ligação mais pessoal com os alunos, demonstrando irritação ao ser tratada como “tia” por eles. No entanto, apesar de suas reclamações, Laura registra em seu diário momentos nos quais a relação com os discentes extrapola os limites por ela mesma impostos, fazendo com que ela se sinta feliz em ser considerada amiga por algumas de suas alunas. Destaco ainda que o carinho de Maluquinha por seus alunos é diferenciado no que diz respeito às meninas, com elas a sua relação é mais próxima, a professora e suas alunas possuem um código, uma linguagem só delas, inacessível aos meninos. Maluquinha é, para elas, fada madrinha, elas choram no seu colo.

Entretanto, o aspecto sexual dessa identidade docente, negada às professoras da época, que deveriam ser um modelo de castidade, é rompido por Maluquinha por meio de seu sorriso, suas roupas claras, o cabelo solto e o flerte com o Moço do Banco do Brasil, com o Boêmio e, por fim, na fuga com o namorado. A representação da personagem de Ziraldo, portanto, possui traços que destoam das imagens docentes que circulavam naquela década, sempre de roupas pretas, óculos, roupas abotoadas até o pescoço e solteironas. A presença dessa sexualidade pôde também ser vista em Laura, que relata os efeitos que a visão de seu corpo provoca nos meninos em sala de aula. Nesse caso, ela sente um incômodo ao perceber que seu corpo proibido de professora é desejado pelos alunos e tem de lidar com uma situação difícil quando um deles se apaixona por ela. Quanto à relação com os alunos, embora insista na proteção de sua privacidade, buscando, em contraste com Maluquinha, afastar a imagem de professora-mãe, Laura registra no seu diário situações que comprovam o estabelecimento de vínculos entre ela e os estudantes. A análise demonstrou ainda que, do mesmo modo como ocorre em Ziraldo, Laura estabelece laços de afetividade mais intensos com suas alunas meninas, ajudando-as a entender o que é a primeira menstruação, a lidar com as mudanças no corpo e com a rejeição amorosa. Dessa investigação, portanto, surge a identidade de gênero como mais uma a atravessar e a compor as identidades docentes dessas duas personagens.

Um último aspecto a ser destacado ainda nessa última categoria é o da presença do componente político como parte das identidades das personagens. O tema é alvo de dúvidas e incertezas constantes por parte de Laura, que diz não saber como agir diante de temas como a Ditadura Vargas. Posicionar-se ou omitir-se nesses casos? Já no fim do livro, a personagem de Abramovich anuncia estar ciente de que, de uma maneira ou de outra, toda a ação pedagógica é também política.

Tomando isso como princípio, a análise que fiz chegou à conclusão de que, embora Maluquinha não cite textualmente o tema, suas atitudes também revelam um posicionamento político, sendo, inclusive, acusada de ser “liberal” e “anarquista” pelo Padreco no episódio em que é pega utilizando revistas em quadrinhos como material didático. Como resultado dessa última categoria de análise, portanto, fica registrado como as identidades docentes das duas personagens são compostas por outras que as atravessam, nesse caso as identidades de gênero e política.

Após esse breve resumo das conclusões a que minhas análises me levaram, é possível apontar, agora de modo mais específico, as considerações a que cheguei quanto ao questionamento proposto no início deste projeto de pesquisa, e que vale ser lembrado: de que modo a figura docente é representada nos textos literários de Ziraldo e de Abramovich? O percurso que fiz e que teve como itinerário as três categorias de análise selecionadas, fez com que eu pudesse identificar na personagem de Laura o incômodo causado pelo modo como a sua profissão é vista pelo outro. Há nela o desejo de reconhecimento, de valorização salarial e de seriedade que lhe são negados, demonstrando os conflitos que cercam as representações das identidades docentes e as dificuldades em lidar com os desencontros entre as identidades por ela reivindicadas e aquelas que lhe são atribuídas. Do mesmo modo, em Ziraldo, Maluquinha também reivindica o reconhecimento como professora, como profissional responsável por dar sentido ao ser humano. Ambas, portanto, demandam o reconhecimento pelo papel profissional que exercem. Elas também representam docentes que manifestam seu desconforto e discordância quanto ao currículo oficial, compreendendo que ele prega um conhecimento estático, que não combina com a visão educacional que possuem. No entanto, ao contrário de Maluquinha, que segue com suas práticas desviantes com relação ao esperado até ser despedida, Laura vê maiores dificuldades em pôr em ação um modelo de ensino diferente daquele pregado pelo discurso curricular.

O papel da linguagem e da representação também demonstrou ser fundamental na construção das identidades docentes das duas personagens, sendo os discursos com os quais elas lidam fundamentais na construção de suas subjetividades, constituindo assim suas identidades pessoais e também agindo sobre suas práticas em sala de aula. Além disso, pude constatar em ambas a presença da identidade de gênero, que as compõem como professoras e mulheres e que vem à tona na relação entre elas e seus alunos e alunas. Como professoras, elas lidam com as relações de amizade com as alunas e com os desejos que

provocam nos alunos e nos demais personagens, reconhecendo que possuem um corpo marcado também pela sexualidade. Outro aspecto demonstrado pela análise foi o de que ambas as personagens lidam com questões políticas, seja de forma textualmente explícita, como no caso de Abramovich, ou por meio de suas ações, em Ziraldo. Assim tanto Laura quanto Maluquinha nos fazem ver que o agir pedagógico pressupõe também um agir político.

Essas conclusões a que cheguei, é bom que se diga, foram construídas a partir da leitura feita com base na perspectiva de identidade e representação trazidas pelos Estudos Culturais, o que propõe muito mais uma abertura do que uma indicação precisa do que sejam as identidades docentes, pois as entendo plurais, sendo, portanto, várias as maneiras de ser e de ser reconhecido como professores e professoras. A partir disso, entendo que a importância dos discursos reside no poder de representação que eles desempenham, sendo, também por meio deles, que significamos nossa profissão. Adotando essa perspectiva, meu texto também se instaura nesse rol de discursos sobre as identidades docentes não tanto para mostrar o que elas são, defini-las, mas sim para fazer ver como elas se constroem e, mais especificamente, como o texto literário atua nessa construção. Desse modo, as duas obras aqui estudadas não se esgotam junto com o trabalho que desenvolvi, antes se oferecem a outros olhares que estejam dispostos a investigá-las a procura de outras leituras a partir de outros pressupostos e de outras categorias. A título de sugestão, portanto, digo que há muito a ser explorado nelas no que diz respeito a temas como o riso, a avaliação, as identidades discentes ali presentes, bem como a representação das personagens como a diretora e a coordenadora das escolas em que Laura e Maluquinha lecionam, além, é claro, de um possível estudo mais voltado às ricas ilustrações presentes nas duas obras, mais notadamente na de Ziraldo, lacuna que este trabalho deixa na crença de que outros projetos possam preenchê-la.

Para encerrar, gostaria de dizer que as identidades docentes representadas nessas duas narrativas se apresentam, assim como os resultados de minha análise, como possibilidades de significar e de ressignificar a profissão docente, sendo necessário sempre manter atual a pergunta presente no título da obra de Abramovich: **Que raio de professora sou eu?** e, particularmente, adicionando a ela uma outra, tão necessária, a meu ver, ao meio acadêmico: **Que raio de pesquisador sou eu?**

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, Márcia Cistine. **In search of the ideal teacher: an analysis of the representation of a teacher within the book “*Uma professora muito maluquinha*”**. 2008. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Florianópolis (SC).
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. 3. ed. Lisboa; São Paulo: Editorial Presença; Martins Fontes, 1980.
- ARROYO, Miguel M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2013.
- _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. de Aurora Fornoni Bernardini et al. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.
- BEIJAARD, Douwe; MEIJER, Paulien C.; VERLOOP, Nico. Reconsiderando a pesquisa sobre identidade profissional de professores. Tradução de Lautenai A. Bartholamei Jr.; Simone Reis; Lincoln P. Fernande. In: Reis, Simone; VEEN, Klaas van; Gimenez, Telma. **Identidades de professores de línguas**. Londrina, PR: Eduel, 2011. p. 3-45.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: _____. **Obras escolhidas, V.1: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 222-232.

CALVO, Luciana Cabrini Simões. A identidade profissional de professores e de professores de Inglês: representações construídas por alunos do terceiro ano do Ensino Médio. In: Reis, Simone; VEEN, Klaas van; Gimenez, Telma. **Identidades de professores de línguas.** Londrina, PR: Eduel, 2011. p. 143-184.

CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: _____. **Vários escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

_____. A literatura e vida social. In: **Literatura e sociedade.** Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006. p. 27-49.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (Org.). **Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas.** Curitiba: CRV, 2011.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre Estudos Culturais.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

CHAMON, Magda. Mulheres, ao trabalho! A república espera por vocês! In: _____. **Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos.** Belo Horizonte: Autêntica. 2005. p. 87-111.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. A arquitetura da responsabilidade. In: _____. **Mikhail Bakhtin.** Tradução de Jacó Guinsburg. Cambridge, Mass: Perspectiva, 2008. p. 89-116.

CORACINI, Maria José R. Faria. As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. In: _____(Org.). **Identidade e discurso: (des) construindo subjetividades.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó, SC: Editora Argos, 2003. p. 319-336.

DI GIORGI, Cristiano. **Escola Nova.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.

DURÃO, Fábio Akcelrud. **Teoria (literária) americana: uma introdução crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 133-167.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 12. ed. São Paulo: Olho d'água, 2002.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas.** Tradução de Salma Tannus Muchail. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. Microfísica do poder. Tradução Roberto Machado. 17ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

_____. O que é um Autor? In: _____. **Ditos e escritos.** Estética: literatura e pintura, música e cinema. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990:** Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n 82, p. 93 – 130, abril 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GYROUX, Henry A.; PENNA, Anthony N. Penna. Educação social em sala de aula: a dinâmica do currículo oculto. In: GYROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 55-77.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

_____. Significação, representação, ideologia: Althusser e os debates pós-estruturalistas. In: SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Tradução de Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 160-198

_____. The work of representation. In: HALL, Stuart (Org.). **Representation: Cultural representation and signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997. p. 13-75.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. Tradução de Ricardo Uebel; Maria Isabel Bujes e Maria Vorraber Costa. 1997. Disponível em: http://colegiosantaclarasc.com.br/wp-content/uploads/2014/06/texto_stuart_centralidadecultura.pdf. Acesso em: 24 fev. 2017.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-133.

KRAMER, Sonia. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Conhecimento educacional e formação do professor: questões atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. p. 101-126.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Um Brasil para crianças: Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos**. 3. ed. São Paulo: Global, 1988

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização. Buscando a qualidade social do ensino. In: _____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. P. 52-60.

LOURO, Guacira Lopes. O gênero da docência. In: _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 88-109.

MARTINS, Rosilda Baron. **Metodologia científica: como tornar mais agradável a elaboração de trabalhos científicos**. Curitiba: Juruá, 2008.

MATTERLART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

NÓVOA, António. Os professores: Um “novo” objecto da investigação educacional? In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Maria Marta Carrijo de. **Imagens e representação do professor em Clarissa e Música ao longe**. 2013. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Letras, Uberlândia, 2013.

PINTO, Aroldo José Abreu. **Literatura descalça: a narrativa “para jovens” de Ricardo Ramos**. São Paulo: Arte & Ciência; Assis, SP: Núcleo Editorial Proleitura, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. In: DOZOL, Marlene de Souza. **Da figura do mestre**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

SILVA, Joana Angélica de Souza. **Álbum de leitura de Rachel de Queiroz**. 2011. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, Belém (PA).

SILVA, Juliana Orsini da. Propagandas do MEC: Imagens da profissão docente. In: REIS, Simone; VENN, Klaas van; GIMENEZ, Telma (Orgs.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina, PR: Eduel, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Traduções de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 185-201.

SOUZA, Eneida Maria de. Teorizar é metaforizar. In: CECHINEL, André. (Org.). **O lugar da teoria literária**. Florianópolis: EdUFSC; Criciúma (SC): Ediunesc, 2016. p. 217-224.

_____. A teoria em crise. **Revista Brasileira de Estudos Comparados**, Florianópolis, n. 4, p. 19-24, 1998.

SOVIK, Liv. Apresentação: para ler Stuart Hall. In: HALL, Stuart; SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Tradução de Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 9-22.

WILLIAMS, Raymond. **A cultura é de todos**. Tradução de Maria Elisa Cevasco. 1958. Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiM7PGf3OXOAhVGjZAKHRCbBAAQFggcMAA&url=https%3A%2F%2Fartenocampo.files.wordpress.com%2F2014%2F10%2Fa-cultura-c3a9-de-todos-r-williams.doc&usg=AFQjCNGXe8l8eSdWexDmkzHcUFEavPeezA&bv=m=bv.131286987,d.Y2I>. Acesso em: 27 ago. 2016.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução conceitual. In: _____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Traduções de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

ZIRALDO. **Uma professora muito maluquinha**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1995.