

RASTROS DE SIGNIFICAÇÃO DO FEMININO E DO MASCULINO NAS PRÁTICAS ESCOLARES

Marcia Furlan de Almeida

marciafurlan@gmail.com

Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP/Brasil

Núcleo temático: Aspectos socioculturales de la Educación Matemática

Modalidad: Comunicación Breve - CB

Nivel educativo: Nivel educativo primario

Palabras clave: Relações de Gênero; Rastros de Significação; Desconstrução; Práticas Escolares.

Resumo

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento que ao procurar por rastros de significação do feminino e do masculino, se desloca por diversas práticas de atividade humana, entre elas a escolar. Com referências na filosofia pós-moderna, destaco os filósofos Jacques Derrida e Ludwig Wittgenstein, ao intentar esclarecer a lógica dual oposicionista, que contrapõe o masculino e o feminino. Problematizando as significações de gênero através de livro didático de matemática e práticas escolares referentes ao quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública brasileira, analisamos os efeitos de verdade de tais significações nos discursos e currículo escolares.

Introdução

De que formas significamos o feminino e o masculino? Quais os comportamentos que temos valorizado e reforçado nas práticas escolares? Interrogações que nos interpelam e nos estimulam a explorar as fronteiras que demarcam o feminino e o masculino como campos de ação antagônicos e excludentes. Para tal investida, a referência na terapia filosófica de Ludwig Wittgenstein e no desconstrucionismo de Jacques Derrida, possibilita o desmonte da fixidez do significado ao se percorrer os diferentes usos do feminino e do masculino através de deslocamentos por entre diversas práticas socioculturais. Tal fixidez tem se mostrado a causa de confusões conceituais, que decorre pelo fato de “alimentarmos

concepções estreitas do significado de palavras nas quais fixamos nossa atenção num significado específico, ou alimentamos um tipo específico de funcionamento das palavras, aquele que nos parece mais simples e mais conhecido” (Vilela, 2010, p. 443).

Neste estudo, buscamos percorrer os usos das palavras em vários jogos de linguagem, o que nos faculta perceber outros modos de uso dessas palavras, oportunizando desfazer as imagens exclusivistas. Dessa forma, nossa investigação busca não se apoiar em uma forma privilegiada de uso da palavra, da significação do feminino e do masculino, e dessa forma, não estabelecer relações de causa e efeito. Tais procedimentos permitem abster-nos de uma “dieta unilateral”, configurada por Wittgenstein (1975) como a principal causa das doenças filosóficas por incidir em um mau uso da linguagem.

Segundo a perspectiva derridiana, os processos de significação ocorrem alicerçados em uma lógica dual, opositiva, e findam por produzir diferenças entre os termos no momento em que os posiciona nas extremidades de uma hierarquia. As relações entre os termos ocorrem por meio de relações de poder situadas em diversas práticas socioculturais, nelas incluída a prática escolar. Em virtude da posição do sujeito nestas relações é que diferenças entre o ‘eu’ e o ‘outro’ são demarcadas e binarismos são produzidos (Silva, 2000).

Essa dualidade gera as bases de relações assimétricas entre os polos demarcados, tais como: significado/significante, fala/escrita, razão/emoção, homem/mulher, masculino/feminino, entre tantos outros, onde uns termos se encontram em posição elevada na hierarquia. O nosso discurso pertence a este sistema inflexível de oposições. Alicerçado na metafísica ocidental cuja visão universalista busca pela essência das coisas, sua ruptura será factível somente através “de uma certa disposição estratégica que, no interior do campo e dos seus poderes próprios, voltando contra ele os seus próprios estratagemas, produza uma força de deslocação” (Derrida, 1995, p.26). Tal intento é o próprio movimento da desconstrução, proposto pelo filósofo franco-argelino, como meio de romper com a naturalidade da oposição entre os polos.

É importante ressaltar que a desconstrução não busca por um princípio, tão pouco por um significado transcendental que confirme a existência de um significado em si, e alheio à estrutura de significação, isto é, a linguagem. A desconstrução se dá na própria construção discursiva.

Na esteira desse entendimento, a desconstrução para Louro propicia o desmonte da lógica dual e oposicionista, considerado por ela como “ponto basicamente intocável na organização e percepção das sociedades” (1995, p. 117). A oposição homem/mulher tem determinado inúmeros arranjos sociais em diversas sociedades, motivo pelo qual essa única imagem vem sendo pensada como universal.

Livro didático de matemática e a significações do feminino e do masculino

Deparamo-nos com significações do feminino veiculadas em livros didáticos utilizados em uma turma do quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública, onde a aparição da mulher se dá predominantemente em cenas familiares e enredada em afazeres domésticos e cuidados com os filhos. Indagamo-nos, se tais textos imagéticos estariam favorecendo a composição de uma única e exclusiva imagem, e colaborando para a longevidade de significações que se apoiam em uma suposta essência, como nos adverte um olhar wittgensteiniano atento.



Figura 1. Imenes; Lelis; Milani. (2013-2015). PNLD, Editora Moderna, p. 47.

Wittgenstein, no parágrafo 43 do *Investigações Filosóficas*, (1975, p. 32) declara que “a significação de uma palavra é o seu uso na linguagem”, logo, o sentido não se encontra no significante em si, mas pela forma como a palavra é empregada em várias situações de uso. A partir desta compreensão, e nos deparando com tais imagens, questionamo-nos sobre os usos que estão sendo feito dos significantes: mulher, homem, feminino e masculino nas práticas escolares.

E ainda, parece-nos que os episódios que retratam o homem no contexto familiar, sugerem um domínio econômico, responsabilidade pelas finanças da família.



Figura 2. Imenes; Lelis; Milani. (2013-2015). PNLD, Editora Moderna, p. 131.

Ao propor questões sobre medição de área, um livro de matemática traz a seguinte imagem:



Figura 3. Imenes; Lelis; Milani. (2013-2015). PNLD, Editora Moderna, p. 24.

Reportando-nos ao enunciado acima, questionamos acerca de que usos da matemática estão propostos nos livros didáticos? Ao conceber o sujeito não como essência, mas posicionado em um dado espaço, estando por isso, implicado inevitavelmente em relações de poder, Foucault (2000) nos diz que o sujeito se constitui nas relações que vivencia, e que discursos constroem suas formas de ser, suas subjetividades, concorrendo para a normalização de comportamentos e disciplinarização dos corpos.

Não por acaso, o Observatório Brasil da Igualdade de Gênero através do relatório 2010/2011, com o tema 'Trabalho e Gênero'³, aponta a majoritária participação masculina nos trabalhos produtivos, especialmente no setor secundário da economia: as áreas de indústria e construção civil; esta última empregando 97,2% de homens e apenas 2,8% de mulheres.

Assim, cremos que os significantes não são posicionados ao acaso em uma gramática, mas são localizados nas práticas sociais, em relações de poder que produzem regimes de verdades. Foucault esclarece que cada sociedade possui seus regimes de verdade, gerados

³ <http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/> Consultado 27/02/2013.

por “múltiplas coerções” que por sua vez, produzem “efeitos regulamentados de poder” (2006, p.12).

No século XIX, as mulheres que ousassem falar publicamente eram diagnosticadas como histéricas pelo discurso médico. Muitos séculos de prescrições se sucederam para manter o emudecimento feminino. Dessa forma, algumas pessoas eram autorizadas a falar, outras eram despossuídas do direito à voz. Notadamente, mulheres e homens falam e se expõem com frequência notadamente diferente (Schiebinger, 2001) nos espaços públicos. Contudo, as práticas não são cristalizadas, elas se dão em movimento contínuo; regras são acordadas a todo momento para tornar o jogo possível, mas, é possível no próprio jogo utilizar estratégias e táticas para modificá-lo. Assim, muitas mulheres ousaram e ousam transgredir as regras, e a transgressão destas geram outros jogos, outros espaços, uma vez que na transgressão os limites estão em constante movimento (Derrida, 2001).

Sob as perspectivas delineadas, o sujeito não está condenado a um ‘eterno’ assujeitamento, sempre há chances para reverter os jogos de poder. Para Foucault (2004), ainda que a relação de poder se estabeleça de maneira totalmente desigual, sempre existem alternativas de resistência, “de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação” (p. 277).

Retomando as materialidades imagéticas encontradas nos livros didáticos, inquietamo-nos pela constante repetição. E nessa linguagem, a perspectiva wittgensteiniana nos envia às ações que se encontram sempre localizados em jogos de linguagem: na vida doméstica, em espaços públicos, em espaços públicos institucionalizados. A exemplo da escola, que em nosso campo de pesquisa nos possibilitou algumas observações:⁴

Cena 1: Na sala de aula do 5º ano, quando a professora pergunta quem gostaria de ir até o quadro resolver alguns problemas de matemática, os meninos pedem insistentemente para serem escolhidos, enquanto algumas meninas levantam a mão, mas não disputam a palavra com os meninos. A professora se dirige aos meninos e pede para que falem um de cada vez e que observem como as meninas são educadas.

Cena 2: Na sala de reuniões, durante o intervalo do recreio, as professoras comentavam sobre a participação de pais e mães no último encontro onde informaram os resultados das avaliações, e a professora do 5º ano explica:

⁴ Excertos do *corpus* de pesquisa em andamento intitulada: “Os incalculáveis usos do feminino e do masculino em jogos de linguagem”.

- Geralmente quase 50% dos pais comparecem, mas alguns pais se não vierem não terá muita importância, por exemplo: A Viviane, só tem notas boas e não “abre a boca” na sala de aula. Não causa nenhum tipo de problema porque é obediente, então se os pais vierem só vão escutar elogios; o que também é legal porque estimula o comportamento.

Parece-nos que o silêncio das meninas é significado e incentivado nas práticas escolares, como um comportamento adequado às elas. Maneira pela qual findam por exporem-se menos e ousarem minimamente. Ressaltando que é nas práticas que os sujeitos produzem significados e concedem sentido ao mundo, supomos que os elogios dirigidos às meninas por serem educadas, findam por reforçar, ainda que de maneira sutil, a não disputa pela palavra ao mesmo tempo que incentiva comportamentos comedidos.

Disto emerge outra questão, é que a longevidade de práticas que remetem a mulher ao silenciamento, leva-nos a conceber o contexto da prática “como uma estrutura iterativa de canais sobrepostos de significação ou percursos de significação construídos ao longo do tempo por meio da repetição de eventos discursivos e não-discursivos” (McDonald, 2001, p. 30). Destarte, os efeitos de verdades construídos no decorrer de séculos se reverberam, de forma que iterativamente, rastros dessas significações se façam presentes em outros contextos. E eles nos atravessam, nos compõem, “funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (Bondía, 2002, p. 21).

Consequentemente, ao alimentarmos-nos de uma dieta unilateral findamos por posicionar o feminino e o masculino em diversos jogos de prática em conformidade com modelos fixos de uma lógica dual, favorecendo desse modo, o uso privilegiado destes termos. Desta maneira, busca-se ordenar meninas e meninos conforme os modelos oferecidos, que operam segundo um sistema de oposição e exclusão. É no cotidiano das atividades escolares que se age sobre as pequenas condutas, forma perspicaz de classificar e normatizar.

Reportando-nos às cenas apresentadas, e às questões figuradas acima, ressaltamos que pela perspectiva derridiana, o significante ‘homem/mulher’ vai operar a depender do lugar que se encontra, e invariavelmente em relação a outros significantes; estes se encontram inseridos em um determinado contexto, melhor dizendo, em uma gramática localizada, a partir da qual se relacionam com os demais. As possibilidades de significação surgem por

meio de um sistema de diferenças do qual fazem parte. Tal como Wittgenstein e Derrida, Michel Foucault também não concebe o sujeito como essência, mas como ser relacional que se define no contraste com outros, não no contorno de si em si mesmo. Para este último, o sujeito se constitui nas relações que permanentemente mudam, daí o sujeito ser instituído nos jogos de diferença, cujos discursos constroem formas de ser do sujeito. Em suas palavras o sujeito “não é uma substância”, mas formas, e o que lhe interessa é justamente a “constituição dessas diferentes formas do sujeito, em relação aos jogos de verdade” (2004, p. 275).

Nesta direção, entendemos que diferenças são produzidas e (re)produzidas, feitas e (re)feitas, continuamente por meio de relações de poder (Silva, 2009). Dessa maneira, meninas e meninos aprendem/apreendem formas de ser e também de estar no mundo.

Duplo gesto da desconstrução

Derrida considera que a existência de uma hierarquia é imanente a toda estrutura conceitual, logo, uns conceitos são apreendidos como mais importantes que outros originando uma relação de conflitos. Com estas preocupações, Derrida elabora na *Gramatologia*, que a *phoné* é favorecida em detrimento da palavra escrita, por estar, esta última mais distante do *logos*. A aproximação entre *logos* e *phoné* é notada por Derrida como fonologocentrismo, ou seja, como a essência da linguagem, na qual a escritura é posta à margem por se encontrar afastada da verdade da palavra falada. Devido a esta estrutura rígida, que situa os termos segundo uma lógica dual e excludente, Derrida (2001) sugere a emancipação da escritura por meio da inversão - movimento imprescindível à desconstrução da linguagem -, ao mesmo tempo que adverte que a inversão da hierarquia não é pacífica, por se tratar de uma estrutura de conflitos e portanto não se pode descuidar dessa fase.

Entretanto, este momento de arremessar as posições, não implica tão somente em inverte-las. Restringir-se a alternar os termos subordinados e dominantes implica na manutenção da hierarquia, e a permanência na lógica dual que se problematiza. À vista disso, é que os movimentos da desconstrução: inversão e deslocamento, devem se realizar concomitantemente e levar os termos para um outro jogo de linguagem. Dessa forma,

Derrida nos provoca a desconstruir os incontáveis binarismos que geram conhecimentos, aprisionam corpos e constituem os currículos; instiga-nos a nos lançar para além da formatação dos pares binários: masculino/feminino, homem/mulher, público/privado, e outros, cujos processos de significação se efetivam por meio de relações assimétricas.

Nesta compreensão, concebemos o sujeito como campo de possibilidades sempre em aberto, que se institui em gramáticas localizadas, em perspectiva idiossincrática. Fazendo uso desse viés analítico, pressupomos que nestes diversos processos de significação do feminino e masculino - que circulam no contexto da escola e compõem explícita ou implicitamente o seu currículo -, meninas e meninos teçam suas trajetórias escolares.

Cabe ressaltar, no entanto, que a significação nunca é definitiva, jamais termina, por ser um processo de re-significação constante. Pode-se sempre, através dos rastros dos rastros dos rastros, construir novas configurações de textos e contextos.

Referencias bibliográficas

Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.

Derrida, J. (1995). *A escritura e a diferença*. (2a. ed.). São Paulo: Perspectiva.

Derrida, J. (2001). *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica.

Foucault, M. (2000). *Arqueologia das Ciências e História de Pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2004). A ética do cuidado de si como prática da liberdade. En M. B. Motta (org.), *Ética, sexualidade, política*. pp. 264-287. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2006). *Microfísica do poder*. (22a ed.). Rio de Janeiro: Graal.

Louro, G. L. (1995). Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*. 20(02), 101-132.

McDonald, H. (2001). Narrative theory and cultural studies. *Telos journal*. 121, 11-53.

Observatório Brasil da Igualdade de Gênero (2011). Trabalho e Gênero. <http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/> Consultado 27/02/2013.

Schiebinger, L. (2001). *O feminismo mudou a ciência?*. Bauru: EDUSC.

Silva, T. T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. En T. T. Silva (org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. pp. 73-102. Petrópolis: Vozes.

Vilela, D. S. (2010). A terapia filosófica de Wittgenstein e a educação matemática. *Revista Educação e Filosofia*, 24(48), 435-456.

Wittgenstein, L. (1975). *Investigações filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural.