

Izabel Magalhães
mizabel@unb.br

Discursos e identidades de gênero na alfabetização de jovens e adultos e no Ensino Especial

Discourses and gender identities in adult literacy and in special schools

RESUMO – O propósito deste artigo é apresentar resultados de minha pesquisa sobre identidades de gênero na alfabetização de jovens e adultos e no Ensino Especial. A discussão que faço aqui está situada no campo dos estudos de gênero e linguagem, focalizando discursos e letramentos. A metodologia adotada é etnográfico-discursiva, com análise de dados coletados em um curso de formação de professores, em que participantes realizaram pesquisa em sala de aula, e dados gerados em entrevistas com professores e professoras (Magalhães, 2000a, 2006a, 2006b; Resende, 2008). O principal resultado do estudo aponta identidades múltiplas, heterogêneas, em discursos de gênero que se opõem, mas também podem mesclar-se em formas de co-existência. É preciso destacar, porém, que as identidades de gênero são construídas em relações desiguais de poder nas práticas sociais.

Palavras-chave: identidades de gênero, discursos, letramentos, alfabetização de jovens e adultos, Ensino Especial.

ABSTRACT – The purpose of this paper is to present results from my research on gender identities in adult literacy and in special schools. My discussion is situated in the tradition of studies in gender and language, focusing on discourses and literacies. The methodology is ethnographic-discursive, with an analysis of data that was collected in a teacher education course, in which participants carried out classroom research, and data generated in interviews with teachers (Magalhães, 2000a, 2006a, 2006b; Resende, 2008). The main result of this study indicates multiple, heterogeneous identities in gender discourses that are opposite, but which can mix in forms of co-existence. However, it is necessary to point out that gender identities are constructed in unequal relations of power in social practices.

Key words: gender identities, discourses, literacies, adult literacy, special schools.

Introdução

Neste artigo, proponho examinar identidades femininas em discursos de gênero em dois contextos: a alfabetização de jovens e adultos e o Ensino Especial¹. Os dados que serão analisados aqui foram coletados e gerados conforme a metodologia etnográfico-discursiva, incluindo observações, registro em notas de campo e entrevistas (Magalhães, 2000a, 2006a, 2006b; Resende, 2008). A contextualização do artigo é principalmente minha proposta de dois discursos históricos de gênero no Brasil: o discurso de controle (conservador, tradicional) e o discurso de liberação (emancipatório) (Magalhães, 1991, 1995, 2000a, 2003).

O discurso de controle, derivado da aliança entre o Estado e a Igreja Católica, define-se por efeitos construtivos que se relacionam à assimetria de poder entre homens e mulheres. O controle dos homens sobre as mulheres deve-se parcialmente à forma como os sentidos são mobilizados ideologicamente no discurso para mantê-los em funções públicas de prestígio (Magalhães, 1991, 1995, 2000b, 2003). Nessa perspectiva, o discurso é uma dimensão da prática social.

Com o ingresso das mulheres à educação e ao trabalho formal, houve mudança na forma de controle. Por exemplo, no contexto do trabalho, “a responsabilidade gerencial atribuída às mulheres com diploma de nível superior, se existe, é ainda excepcional, e nem sempre bem-

¹ Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada na mesa redonda “As Identidades Sociais em Diferentes Contextos e a ADC”, coordenada pela professora Denize Elena Garcia da Silva (UnB), no VIII Enil, na Universidade de São Paulo (USP), de 8 a 10 de agosto de 2007, a convite da professora Zilda Aquino (USP). Os dados do estudo são dos seguintes projetos apoiados pelo CNPq com Bolsa de Produtividade em Pesquisa: *Intertextualidade, Letramento, Identidade* (2000); *Discurso e Identidade no Contexto da Sala de Aula, do Trabalho e da Comunidade* (2006); e *Discursos, Identidades e Práticas de Letramento no Ensino Especial* (em andamento). Esse último projeto obteve aprovação do Conselho de Ética da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília. Coordenado por mim, o projeto tem a participação das alunas Denise Tamaê Borges Sato, do Curso de Mestrado em Linguística da Universidade de Brasília, e Sinara Bertholdo de Andrade, bolsista de Iniciação Científica; e do aluno José Ribamar Lopes Batista Júnior, aluno do Mestrado.

sucedida” (Hirata, 2002, p. 346). Dessa forma, a função de comando de homens por mulheres pode ter como resultado a perda do emprego e não a promoção das mulheres.

O discurso de liberação caracteriza-se pela crítica à visão androcêntrica, que foi realizada pelo Movimento Feminista a partir da segunda metade do século XX. Segundo Castells (2006, p. 170), no final da década de 1960, há pelo menos três fatos que sustentam a crítica à família patriarcal: o crescimento da economia global baseada na informação, mudanças na reprodução humana resultantes de inovações tecnológicas e o “impulso poderoso” do movimento das mulheres. Segundo fontes históricas, na família o controle era exercido sistematicamente por pais, irmãos e maridos. “O costume da vigilância e do controle exercido sobre as mulheres e o seu posterior afrouxamento no decorrer do século XIX, com a ascensão dos valores burgueses, estavam condicionados ao sistema de casamento por interesse” (D’Incao, 2000, p. 236).

Propondo a emancipação das mulheres do controle exercido pelos homens, o discurso de liberação é produto de uma prática social “mosaico”, que se forma por um processo de negociação. A imagem do mosaico apóia-se na combinação inovadora de elementos do discurso: “onde as convenções não podem mais ser consideradas como dadas, há uma necessidade conseqüente de os agentes negociarem (quase sempre implicitamente) a quais elementos do discurso se deve recorrer” (Fairclough, 2001a, p. 273).

O argumento principal a ser defendido aqui é que as identidades femininas estão em processo de mudança, que é textualmente mediada. Nesse contexto de mudança social, meu estudo indica a co-existência de identidades tradicionais, essencialistas, e identidades metamorfoseadas (Magalhães, 2005a).

Outros trabalhos sobre gênero e linguagem no Brasil são os de Moita-Lopes (2002), Heberle *et al.* (2006), Lima (2007), Borba e Ostermann (2007). O conceito de identidade é estudado em diversas disciplinas, como a psicologia social, a antropologia, a sociologia e o campo interdisciplinar dos estudos culturais. Larraín (2001, p. 34) comenta sobre identidades pessoais e coletivas: “As identidades pessoais são formadas por identidades coletivas culturalmente definidas, mas essas não podem existir separadamente dos indivíduos”². O que nos leva a investir em determinadas identidades é, de certa forma, a crença de que podemos contribuir pessoalmente para uma identidade social, como a de docente, de mulher negra, de ambientalista ou mãe, e, nesse sentido, o pessoal é social e político.

Cabe lembrar, porém, que as identidades são formadas em conflitos identitários: “é possível afirmar que

os conflitos são inerentes à constituição das identidades, já que as identidades se constituem no espaço da diferença” (Grigoletto, 2006, p. 16). Portanto, é minha proposta focalizar a agência, que significa “um processo contínuo de desenvolvimento heurístico” pessoal e coletivo (Holland *et al.*, 1998, p. 18). As identidades femininas desenvolvem-se nas práticas sociais, em relações de poder, mas também sugerem novas formas de sentir, de ser e de relacionar-se.

Gênero e linguagem

Este artigo propõe contribuir para o debate nos estudos de gênero e linguagem. Como sugere Sara Mills (1995), os conceitos de gênero e linguagem são ambos problemáticos, principalmente em contextos interdisciplinares, que é o presente caso. O que se quer dizer com linguagem e qual o significado de gênero? Sobre o conceito de linguagem, há diversas definições que não serão comentadas aqui. Será suficiente lembrar que a Lingüística é atualmente muito diversificada, dependendo do olhar que se volta para a linguagem (Rajagopalan, 2003; Magalhães, 2005b). No contexto interdisciplinar, o conceito de linguagem na relação com a psicologia será distinto do que significa na relação com as ciências sociais. O conceito que será pertinente aqui é o que envolve formas de representação e de identificação. Nesse sentido, a linguagem constrói crenças, conhecimentos, mas também desejos, valores sociais, imagens de si e do outro, relações sociais (Bakhtin, 1997; Fairclough, 2003).

O sentido de linguagem que adoto é o de discurso. Para Fairclough (2003, p. 26), o discurso é parte integral das práticas sociais de três maneiras: como gêneros discursivos – formas de ação; como discursos – formas de representação; e como estilos – formas de identificação. “A representação é claramente uma questão discursiva e podemos distinguir diferentes discursos, que podem representar a mesma área do mundo de perspectivas ou posições diferentes” (Fairclough, 2003, p. 26). O discurso de controle (tradicional) e o discurso de liberação (emancipatório) são, dessa forma, distintas representações de gênero no Brasil, com posições contrárias. As representações que integram as práticas sociais podem ser do mundo material, de outras práticas e da prática específica de que falamos; nesse último caso, teremos “auto-representações reflexivas” (Fairclough, 2003, p. 26). O discurso também significa por meio do corpo, constituindo formas de ser, identidades pessoais e sociais (estilos). Não tratarei de gêneros discursivos neste artigo.

O conceito de gênero, do mesmo modo que o de linguagem, depende da posição do(a) investigador(a). A

² Todas as traduções apresentadas aqui são de minha autoria.

discussão inicial realizada por lingüistas feministas referia-se “quase exclusivamente à análise da linguagem das mulheres” (Mills, 1995, p. 3) Há feministas que se preocupam com o uso do termo “gênero”, à medida que o termo pode reduzir o sentido político do feminismo. Outras feministas defendem o termo, considerando que possibilita a “análise da diferença”:

Isso quer dizer que a diferença sexual não é considerada como um dado, no qual todos os homens são classificados como se partilhassem certas características opostas às características supostamente partilhadas por todas as mulheres. Ao contrário, as mulheres são vistas menos como uma casta fixa, homogênea do que como um grupo de pessoas que é atravessado por outras variáveis e elementos, como classe, raça, idade, orientações sexuais, educação, e assim por diante, e que sofre a influência disso (Mills, 1995, p. 3).

Dessa forma, a coletânea organizada por Sara Mills (1995), ao apresentar estudos que relacionam o conceito de gênero a classe social, raça e orientação sexual, distingue-se do trabalho anterior sobre gênero e linguagem (Lakoff, 1975; Spender, 1980). A mudança de foco na área deve-se principalmente à influência da obra de Judith Butler (1990). Contrariamente à posição que considera o gênero de forma homogênea e imutável, Judith Butler (1990, p. 33) apresenta a seguinte definição:

Gênero é uma estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos, num quadro regulamentador altamente rígido, que congelam ao longo do tempo, produzindo a aparência de substância, de um tipo natural de ser.

Longe de serem fixas, as identidades de gênero são constituídas quando são repetidas num contexto social de controle, como é o caso da família. A razão pela qual parecemos ser tipos particulares de pessoas está no fato de que repetimos nossos atos (lingüísticos) até que passem a fazer parte integral de nosso ser (Magalhães, 2000b). Essa perspectiva, por um lado, questiona a natureza da diferença sexual e, por outro, problematiza o construcionismo social (a visão da diferença sexual apenas como construção sociocultural) e o essencialismo (a visão da diferença sexual baseada na diferença biológica (Mills, 1995, p. 4).

Deborah Cameron (1995) aponta três abordagens nos estudos de gênero e linguagem. A abordagem do *déficit* trata as mulheres como falantes em desvantagem em virtude de sua socialização prévia (Lakoff, 1975). Adotando o enquadre etnometodológico, a abordagem da *dominância* examina a negociação em interações entre mulheres (relativamente sem poder) e homens (Zimmerman e West, 1975). A terceira abordagem é a da *diferença cultural*, em que são feitas “analogias entre gênero e outras divisões sociais como etnia” (Cameron, 1995, p. 33). O pressuposto nessa abordagem é que o processo diferenciado de socialização de crianças e adolescentes resulta

em diferenças entre mulheres e homens nos propósitos e estilos comunicativos (Maltz e Borker, 1982; Tannen, 1991).

De acordo com Deborah Cameron, na década de 1980, a abordagem da diferença cultural passou a prevalecer, enquanto as abordagens do déficit e da dominância foram deixadas de lado. Em parte, a razão disso está relacionada à tentativa de abandonar a perspectiva de Lakoff (1975), que é tida como uma avaliação “muito negativa” da linguagem das mulheres (Cameron, 1995, p. 35). Outra razão está ligada à ideologia da Lingüística do século XX, que aceita a diferença cultural, mas não a desigualdade social que está embutida na abordagem do déficit. A norma da Lingüística em todo o século foi o relativismo cultural e lingüístico, por exemplo na frase “todas as variedades são iguais”, que é afirmada e reafirmada nos manuais de sociolingüística (Cameron, 1995, p. 35).

A crítica de Deborah Cameron à obra de Deborah Tannen está correta, se pensarmos que a posição relativista, ao desconsiderar que existe uma assimetria de poder nas relações de gênero, é claramente antifeminista. Para Deborah Cameron (1995, p. 36), a posição relativista é reacionária, à medida que abandona “questões de poder que foram fundamentais para o feminismo”. Cabe reconhecer, porém, que talvez seja por isso mesmo que “o paradigma da diferença tenha sido facilmente cooptado pelos interesses da auto-ajuda em sua forma mais questionável politicamente” (Cameron, 1995, p. 36).

A posição de Deborah Cameron é rediscutida no artigo “Performing gender identity: young men’s talk and the construction of heterosexual masculinity”, em que a investigadora britânica enfatiza a forma como o discurso da diferença de gênero é usado como argumento para “*explicar* o padrão de diferenciação de gênero no comportamento das pessoas; enquanto seria mais iluminador dizer que o discurso *constrói* a diferenciação, torna-a visível como diferenciação” (Cameron, 1999, p. 443). Portanto, os discursos de gênero posicionam também os estudos de gênero e linguagem.

Michel Foucault (1987) refere-se às posições de sujeito que constroem uma determinada visão do mundo nos enunciados e nos textos. Para Sunderland (2004, p. 8), essas posições de sujeito são atravessadas por significados de gênero, “por exemplo, quando as mulheres são posicionadas como cuidadoras *by default*”. Note-se, porém, que os sujeitos são constituídos por um sistema de relações, e a “rede de lugares distintos” que os sujeitos ocupam nessas relações entre o espaço institucional e “códigos de percepção”, entre “observações imediatas” e “informações já adquiridas” e entre os múltiplos papéis que exercem no “espaço social”, constitui a dispersão em suas identidades (Foucault, 1987, p. 59-60). Pode-se dizer, dessa forma, que as identidades de gênero são heterogêneas, múltiplas, metamorfoseadas.

À luz desse debate, cabe lembrar que as práticas de gênero devem ser compreendidas como relações com-

plexas entre elementos discursivos, incluindo representações e identificações (verbais e não-verbais – por exemplo, linguagem e sexualidade), e não-discursivos (por exemplo, o poder). Na próxima seção, comentarei sobre discursos e práticas sociais.

Discursos e práticas sociais

Nesta seção, que é conceitual-analítica, vou destacar discursos de gênero que estão situados em práticas sociais. Primeiro, apresento uma definição de práticas sociais, para, em seguida, definir discursos nas práticas de gênero. As práticas sociais são atividades que apresentam relativa estabilidade, formadas de diversos elementos, dentre os quais o discurso (semiose) (Magalhães, 2004, p. 114-115). O termo “semiose” é usado na obra de Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 10) em relação aos textos contemporâneos que combinam “palavras e imagens”. Kress e van Leeuwen (2001, p. 24) argumentam que “os discursos aparecem em muitos modos”. O discurso é compreendido aqui como os elementos semióticos das práticas sociais, incluindo a linguagem, a comunicação não-verbal e imagens visuais (Chouliaraki e Fairclough, 1999). Outros elementos das práticas são: ações, sujeitos e relações sociais, instrumentos, objetos, tempo e lugar, formas de consciência, valores (Fairclough, 2001b). Uma contribuição de Fairclough aos estudos do discurso é o conceito de “dialética do discurso”, que significa um processo de interiorização e exteriorização entre o discurso e os outros elementos de uma prática (cf. Chouliaraki e Fairclough, 1999; Resende e Ramalho, 2006). Por exemplo, a prática de ensino e aprendizagem, centrada na relação entre docentes e estudantes, tem seus instrumentos e objetos (tecnológicos) e, sobretudo, está situada em um contexto social com dimensões espaço-temporais que constituem ações e interações (Thompson, 1998). As ações e interações discursivas formam consciências e valores nos participantes da sala de aula.

Vamos examinar a prática de um curso que ministrei em 2005, como parte da pesquisa “Discurso e Identidade no Contexto da Sala de Aula, do Trabalho e da Comunidade” (CNPq). Trata-se do curso “Formação de Professores: Alfabetização de Jovens e Adultos”, que teve como parte de seu programa as relações de gênero. Os participantes realizaram uma pesquisa com seus alunos e alunas, integrando pesquisa e ensino. O curso, com 80 horas de duração e 28 inscritos, foi realizado no Fórum Permanente de Professores do Cespe/UnB. Todos os participantes do curso receberam uma carta dirigida à direção do programa de alfabetização em que atuam, com o pedido de autorização para realização da pesquisa. Como nem todos os participantes atuavam na alfabetização de jovens e adultos, não foi possível incluir suas pesquisas

no projeto “Discurso e Identidade no Contexto da Sala de Aula, do Trabalho e da Comunidade”. Vamos examinar o caso de Fernanda³, uma professora de alfabetização de jovens e adultos, com curso de Pós-Graduação Lato Sensu, muito dedicada à docência. No relatório de Fernanda, foi registrado como primeiro passo o seguinte:

Os alunos e as alunas foram preparados(as) para a possibilidade de contarem histórias ou causos na aula seguinte. Da mesma forma, os alunos e alunas foram sondados sobre a possibilidade de se trazer um gravador a fim de que pudessem ser gravadas as histórias contadas por eles e elas (Magalhães, 2006b – *Projeto Discurso e Identidade no Contexto da Sala de Aula, do Trabalho e da Comunidade* – CNPq, 2003-2006).

Essa prática difere, em vários aspectos, de práticas do passado: o gravador (instrumento/objeto), a relação dialógica entre a professora, os alunos e as alunas, a linguagem (o uso do masculino/feminino), a escolha de uma atividade pedagógica de interesse de adultos em processo de alfabetização. Com relação ao gênero, há aqui uma mudança fundamental, que é a forma como a professora indica sua atenção a alunos e alunas. Esse é um indício de um processo de agenciamento na identidade docente, que é governado por um discurso de gênero que torna visível a presença das alunas na sala de aula. A forma como a professora identifica as alunas está relacionada à mudança na prática de gênero, porque o discurso relaciona-se dialeticamente a elementos não-discursivos da prática social (veja discussão anterior). Não se trata, pois, de mera referência a alunos e alunas. Penso que, após o curso, essa professora passou a dar mais atenção às alunas do que antes.

Como já foi registrado aqui, as práticas sociais produzem discursos; por exemplo, os elementos contidos no relato de Fernanda, sobre os procedimentos adotados em sala de aula, numa turma do 1º Semestre do 1º Segmento de Educação de Jovens e Adultos (1ª série do Ensino Fundamental), na cidade de Ceilândia, DF:

A professora começa falando que todo mundo conta histórias. Passamos boa parte do nosso tempo ouvindo ou contando histórias. Muitas delas são verdadeiras, relatam fatos que realmente ocorreram, como por exemplo, as coisas que acontecem no fim de semana. Outras histórias narram acontecimentos que não ocorreram, que só existem na nossa imaginação. Portanto, sejam histórias reais ou não, somos seus ouvintes e contadores. Ouvindo histórias que os outros contam, tornamo-nos também contadores de histórias. Das verdadeiras, vividas de fato, ou das inventadas (Magalhães, 2006b).

A escolha de “causos” e histórias significa um investimento pessoal da professora em sua identidade docente (social). Esse investimento na identidade profissional é parte de um discurso emancipatório de gênero

³ Todos os nomes de participantes são pseudônimos.

ro, que, como já comentado na Introdução, é distinto do discurso tradicional que tinha a maternidade como qualidade da personalidade (Giddens, 1992, p. 42; Magalhães, 2006a, p. 71). De certa forma, a identidade materna estabelece uma posição que se opõe à identidade profissional, pois enquanto uma está ligada ao espaço do lar, da privacidade, a outra é do espaço do trabalho. De acordo com D’Incao (2000, p. 229), a função materna, no século XIX, é parte do “projeto familiar de mobilidade social”, em que “é reforçada a idéia de que ser mulher é ser quase integralmente mãe dedicada e atenciosa, um ideal que só pode ser plenamente atingido dentro da esfera da família...”. Ao contrário desse espaço da maternidade, a identidade profissional, nesse caso a identidade docente, demanda um esforço na formação, no conhecimento e no aperfeiçoamento da prática profissional. É exatamente isso o que faz a professora examinada neste estudo, quando decide aperfeiçoar sua prática docente por meio de atividades (relatos de “causos” e histórias) que sejam apreciadas por adultos em processo de alfabetização. Além de estar ligada ao espaço do trabalho, exigindo um deslocamento da casa para o local de trabalho, a identidade profissional associa-se a demandas de tempo e ao esforço de cumprimento de horários rígidos. No caso da professora examinada aqui, isso significa um deslocamento no horário noturno, com os riscos associados à própria segurança.

Em seu estudo realizado em duas escolas de Uberlândia (MG), em aulas de Língua Portuguesa, no último ano do Ensino Fundamental, Maria Cecília de Lima (2007, p. 205-206) encontra uma subdivisão dos discursos de gênero, que será apresentada a seguir. De modo geral, estes discursos têm em comum uma visão de gênero conservadora e mesmo estereotipada.

- a) *Da necessidade de sexo*: em uma discussão sobre o episódio da “piroca presa na garrafa”, do livro *O grande mentecapto*, de Fernando Sabino, um aluno comenta que ficar sem sexo “é o fim”; outro aluno diz que as mulheres praticam sexo tanto quanto os homens, mas ocultam o que fazem; uma aluna comenta que os homens precisam de mais sexo que as mulheres.
- b) *Tradicional*: uma aluna comenta que “a mulher deve se preservar, não deve se atirar demais em cima dos meninos”.
- c) *Machista*: para um aluno, há apenas dois tipos de mulheres: “a que se prostitui e a que faz sexo porque acha que está na hora”; outro aluno comenta que os meninos que beijam muito são “normais”, mas as meninas que fazem a mesma coisa, são “galinhas”; já um outro aluno elogia os homens que começam a praticar sexo cedo com o qualificador “garanhão”, mas a menina que faz isso é “safada”.

- d) *De desqualificação das mulheres*: na discussão de um texto sobre impressões de viagem, uma adaptação extraída de um livro didático – “Mulheres livres e independentes” – um aluno nota que as mulheres são incapazes de gerenciar vida doméstica e independência, e um resultado disso é o divórcio.

Além desses discursos, Maria Cecília de Lima (2007) propõe um discurso de resistência e um de emancipação.

- e) *De resistência*: na discussão sobre o episódio da “piroca presa na garrafa”, de *O grande mentecapto*, uma aluna contesta que os homens que choram sejam “veados”; e um aluno diz que “é bobeira pensarem que menino torna-se homem só porque teve sexo com alguém”.
- f) *De emancipação*: na discussão sobre o texto de impressões de viagem, “Mulheres livres e independentes”, uma aluna faz o seguinte comentário: “Eu acho que somos mulheres independentes, mas, se tem alguma coisa que impede a gente de ser cem por cento livre, é a mente pequena de algumas pessoas”. Um aluno diz: “as mulheres podem ter muito mais, o que dependerá da capacidade de cada uma; inteligência não pode ser comparada com o sexo da pessoa”.

Existem, assim, múltiplos discursos de gênero, que integram práticas sociais conservadoras e práticas transformadoras. Nas pesquisas realizadas no curso “Formação de Professores: Alfabetização de Jovens e Adultos”, os(as) participantes orientaram alunos e alunas em sua sala de aula para participarem de entrevistas de pesquisa como entrevistadores. Na pesquisa de Fernanda, foram entrevistadas 15 mulheres. Nos relatos das mulheres, principalmente na faixa etária de 56 a 70 anos (2), é forte o discurso tradicional (“de controle” - Magalhães, 1991, 1995, 2000a). Entretanto, no grupo de 18 a 35 anos, há um investimento em novas formas de ser, de sentir e de relacionar-se, o que significa uma nova postura diante da discriminação social das pessoas não-alfabetizadas.

Letramentos e identidades de gênero

Os discursos podem referir-se à leitura e à escrita, e aos seus diversos usos. Nesse caso, falamos de letramentos. Os letramentos são produzidos em práticas sociais, razão pela qual Street (1984) defende o conceito de “práticas de letramento”. Na perspectiva de Street (2001, p. 9), como forma de caracterizar essas práticas, são recomendadas pesquisas etnográficas. Além disso, em lugar da abordagem autônoma do letramento, que separa teoria e prática, e estabelece uma divisão entre as pessoas letradas e as iletradas, associando letramento ao de-

envolvimento social e tecnológico, propõe Street a abordagem ideológica do letramento (Magalhães, 1997). “A abordagem alternativa é denominada “ideológica” e não apenas um modelo cultural porque é importante dar atenção não só aos significados culturais, mas também à dimensão de poder desses processos de leitura e escrita” (Street, 2001, p. 9).

O letramento, como é notório, é uma das manifestações do poder nas relações de gênero. Os índices de iletramento com base no gênero são alarmantes, encontrando-se o padrão de maior iletramento entre mulheres do que entre homens generalizado no espectro geográfico e social (Magalhães, 2003). Como sugere Cameron (1990, p. 5): “Os grupos poderosos têm receios bastante específicos de que a habilidade de ler e de escrever, se difundida entre os de menor poder, facilitará a oposição e eventualmente a revolta em massa.”

Uma das perguntas das entrevistas que foram realizadas nas pesquisas do curso “Formação de Professores: Alfabetização de Jovens e Adultos” era: “Como você aprendeu a ler e escrever?” Vamos, agora, comparar os relatos de Socorro (65) e de Mônica (28) para verificar como essas mulheres, de distintas faixas etárias, lidam com a agência.

Relato de Socorro

(Convenção: ... = pausa)

P – Quando e onde a senhora começou a ler e escrever?

S – Foi em Minas.

P – Faz quanto tempo isso?

S – Ichi...eu comecei, eu tinha...13 anos. Tinha uns 14 anos. Eu comecei aprender, eu comecei com...na casa dos meus tios, escondido.

P – Por que escondido?

S – Porque meu pai não gostava que eu estudava porque ele disse que eu aprender escrever carta pra rapaz, pra namoradinho (risos), aí ele não deixava. Colocou meus irmãos no colégio e eu não. Aí meu sonho era estudar. E aí, eu arrumei um namorado, ele era professor, eu comecei estudar com ele, escondido. Eu ia de noite mais minha mãe, aí minha mãe ficava lá conversando mais as colegas e ele dava aula pra mim e pro outros amigos. Aí um dia, meu pai...eu deixei o caderno em cima da mesa, um domingo, meu pai tinha saído pra caçar. Aí eu deixei em cima da mesa, aí ele achou. Eu saí, fui pra casa da minha colega, né? E aí ele achou. Aí ele olhou e falou assim, ah...aí me chamou. Falou: “Preta, vem cá!” Aí quando eu falei: “Senhor, pai!” Aí ele falou assim: “Eu vô...de quem é esse caderno aqui?” Eu falei: “É meu”, já tremendo com medo de apanhar. Aí ele falou: “Tudo bem, eu não vou bater em você não. Vou dar aula pra você, já que você já tá estudando.” Aí, perguntou aonde, né? Aí eu falei: “Não, foi tio que

tava me ensinando”, e meu primo Zé. Aí, ele começou dá aula, eu comecei estudar, já lia a cartilha toda, já tava aprendendo já escrever cartinha, lia bilhete, aí eu parei.

Relato de Mônica

P – Como você aprendeu a ler e escrever?

M – Eu não sei ler e nem escrever ainda. Só sei algumas coisinhas.

P – E o seu nome?

M – Meu nome eu só sei a metade.

P – E como é que você aprendeu a escrever essa metade?

M – Eu aprendi aqui mesmo, assim, né...em primeiro lugar a professora é...fez meu nome pra mim ir fazendo, né, olhando, né, porque eu tava falando pra ela que eu tava precisando muito, né, porque eu arranjei um serviço de restaurante e tinha que preencher a ficha, né. Aí eu falei assim: “Professora, eu queria aprender o meu nome o mais rápido assim”. Ela falou assim: “Eu posso fazer pra você é botar o seu nome e você ir copiando em casa uns tempos, que você vai aprender, né.” Que eu falei: “Eu tenho um emprego, já arranjei muito emprego, né, mas eu não sei nem escrever meu nome, né.” Hoje em dia, o pessoal só pega quem tem carteira, né, porque não pode trabalhar sem carteira, né, assinada, porque os fiscal chega, né, e fica difícil, né. Aí eu falei pra ela, né. E ela falou: “Tá bom!” Só que eu já sei fazer a metade do meu nome, já sei. Só não sei fazer todo. É, mas eu já tinha estudado lá no Piauí um pouco só, mas naquele tempo que eu comecei estudar, eu tinha uns 15 anos, só queria saber de namorado, né. Já ficava na frente do sinal pra sair pra namorar. Aí na hora do recreio eu não voltava pra sala. Aí era namorar. Não suportava ficar sentada na sala de aula.

Ambas as mulheres valorizam o afeto, porém o que vai caracterizar o desenvolvimento da autonomia e da agência é: (a) a ausência ou o enfraquecimento do discurso da família tradicional; e (b) a presença do discurso da escola e do discurso profissional, principalmente do último, pois no caso da mulher mais jovem, a agência manifesta-se na forma de rejeição à escola (“Não suportava ficar sentada na sala de aula”).

Enquanto Socorro estudava “escondido” e temia “apanhar” do pai, indicando o poder do discurso tradicional sobre as identidades femininas, Mônica explicita sua motivação para aprender a ler e escrever, que é vinculada ao discurso profissional. Textualmente, examinando-se a transitividade conforme Halliday e Matthiessen (2004), Socorro é afetada pela ação do pai (“já tremendo com medo de apanhar”); ao contrário, Mônica é atora de processo material (“arranjei um serviço de restaurante”).

Idade	Discurso da Família Tradicional	Discurso da Escola	Discurso do Afeto	Discurso Profissional
S 65	X	-	X	-
M28	-	X	X	X

Figura 1. Discurso e agência.

Em entrevistas com docentes do Ensino Especial em uma escola pública e em uma escola filantrópica, foram registrados três diferentes usos do letramento: o letramento acadêmico, o didático e o burocrático. O primeiro está relacionado à leitura e à escrita na formação profissional, enquanto o segundo direciona-se aos métodos de ensino e o terceiro significa os usos da leitura e da escrita no funcionamento administrativo. Em relação ao letramento acadêmico, o professor Miguel, ao falar sobre sua profissão, diz: “falta muita coisa... planejamento melhor”; e sobre suas expectativas em relação à profissão: “porque eu estudei aqui né, minha primeira série foi na primeira escola de Brasília no Núcleo Bandeirante, na Candangolândia (DF). Você estudava menos e era de melhor qualidade, hoje em dia fica muito tempo na escola e a educação piorou, eu acho que é de propósito, só pode”. Sobre o letramento didático, a professora Ana faz o seguinte comentário: “o professor faz tudo, professor limpa, dá banho, cuida, faz exercícios, senta, ensina a localizar, se a gente tivesse um suporte técnico melhor a gente teria melhores resultados”. O letramento burocrático é encontrado em referência à avaliação, como nota o professor Miguel: “No final do ano tem o papel de matrícula e faço relatório, então aí fica sabendo pra onde eles vão”. Nesse contexto de letramento no Ensino Especial, há um questionamento em relação às práticas atuais, nas quais “falta muita coisa”, inclusive “suporte técnico”.

A prática de letramento especial é lúdica; não há uma preocupação sistemática em cumprir objetivos. Talvez devido à clientela do Ensino Especial, algumas práticas docentes são improvisadas. Além disso, é possível perceber certo descaso com a apresentação de resultados.

Como são as identidades de gênero nesse contexto? A professora Carmem constrói sua identidade de gênero como professora do Ensino Regular que vai para o Ensino Especial e se apaixonou por esse ensino. Ela recorre ao discurso histórico para justificar a maioria de mulheres, principalmente no Ensino Fundamental: “1ª a 4ª série na história você vê é sempre 30 mulheres para cada homem, não sei se homem acha que é um trabalho mais pra mulheres do que pra homem. É uma pena, porque tanto homem capacitado, bom... bons educadores... eu não entendo muito porque a predominância no ensino é mais pra mulheres do que pra homens”. Embora haja aqui uma naturalização do discurso tradicional (“você vê é sempre 30 mulheres para cada homem...”), a professora considera que há uma perda de profissionais capacitados (“É uma pena, porque tanto homem capacitado...”).

É forte, no Ensino Especial, a identidade de gênero tradicional, com afirmação do discurso da diferença: as mulheres vão para a cozinha ou para o artesanato por serem consideradas frágeis, enquanto os homens vão para as oficinas que exigem força física. O professor Miguel trabalha com máquinas de braille e com a estimulação visual; a professora Ângela trabalha com artesanato; e a professora Carmem, com alfabetização. O discurso da diferença é parte de uma relação de poder nas práticas de gênero, contrastando a fragilidade com a força física.

Dessa forma, o Ensino Especial exige a realização de atividades com foco na agência. Como parte dessa pesquisa, está programada uma atividade de formação de docentes que incluirá, no seu conteúdo, um item referente às identidades de gênero.

No ensino de alfabetização de jovens e adultos, foram encontradas identidades femininas metamorfoseadas (discurso profissional, discurso da escola) e identidades tradicionais (discurso da família tradicional – Magalhães, 2005c). No Ensino Especial, as identidades docentes são tradicionais.

Considerações finais

Comparando-se as identidades analisadas, entende-se que as identidades de gênero são múltiplas, heterogêneas. Construídas em práticas sociais, as identidades são influenciadas por relações desiguais de poder em discursos tradicionais de gênero nas práticas de letramento. Essas relações desiguais de poder fazem parte das práticas tradicionais de gênero, por exemplo, no relato de Socorro que tinha medo de apanhar do pai. As identidades tradicionais co-existem com identidades emancipadas (profissionais), dependendo da faixa etária; mas, principalmente no Ensino Especial, encontram-se, entre docentes, as identidades tradicionais de gênero. Considerando os resultados deste estudo, é urgente o investimento na agência, em que docentes tenham oportunidade de refletir sobre sua prática em atividades de formação, como cursos, debates e oficinas.

Referências

- BAKHITIN, M. 1997. *Estética da criação verbal*. 2ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 421p.
- BORBA, R.; OSTERMANN, A.C. 2007. Do bodies matter? *Travestis' embodiment of (trans)gender identity through the manipulation of the Brazilian Portuguese grammatical gender*

- system. *Gender and Language*, 1(1):131-147.
- BUTLER, J. 1990. *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. Londres, Nova York, Routledge, 236 p.
- CAMERON, D. 1990. Introduction. Why is language a feminist issue? In: D. CAMERON (org.), *The feminist critique of language. A reader*. Londres, Nova York, Routledge, p. 1-28.
- CAMERON, D. 1995. Rethinking gender and language studies. Some issues for the 1990s. In: S. MILLS (org.) *Language and gender. Interdisciplinary perspectives*. Londres, Nova York, Longman, p. 31-44.
- CAMERON, D. 1999. Performing gender identity. Young men's talk and the construction of heterosexual identity. In: A. JAWORSKI; N. COUPLAND (orgs.), *The discourse reader*. Londres, Nova York, Routledge, p. 442-458.
- CASTELLS, M. 2006. *O poder da identidade*. 5ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 532 p.
- CHOUliARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. 1999. *Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis*. Edimburgo, Edinburgh University Press, 224 p.
- D'INCAO, M.A. 2000. Mulher e família burguesa. In: M. DEL PRIORE (org.); C. BASSANEZI (coord.), *História das mulheres no Brasil*. 3ª ed, São Paulo, Contexto, p. 223-240.
- FAIRCLOUGH, N. 2001a. *Discurso e mudança social*. Brasília, DF, Editora Universidade de Brasília, 316 p.
- FAIRCLOUGH, N. 2001b. The dialectics of discourse. *Textus*, 14(2):3-10.
- FAIRCLOUGH, N. 2003. *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Londres, Nova York, Routledge, 272 p.
- FOUCAULT, M. 1987. *A arqueologia do saber*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 236 p.
- GIDDENS, A. 1992. *The transformation of intimacy. Sexuality, love and eroticism in modern societies*. Oxford, Cambridge; Polity Press, Blackwell, 212 p.
- GRIGOLETTO, M. 2006. Leituras sobre a identidade. Contingência, negatividade e invenção. In: I. MAGALHÃES; M. GRIGOLETTO; M.J. CORACINI (orgs.), *Práticas identitárias: Língua e discurso*. São Carlos, Claraluz, p. 15-26.
- HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. 2004. *An introduction to functional grammar*. 3ª ed., Oxford, Londres, Arnold, 700 p.
- HEBERLE, V.M.; OSTERMANN, A.C.; FIGUEIREDO, D.C. (orgs.). 2006. *Linguagem e gênero no trabalho, na mídia e em outros contextos*. Florianópolis, Editora da UFSC, 234 p.
- HIRATA, H. 2002. Reorganização da produção e transformações do trabalho. Uma nova divisão sexual? In: C. BRUSCHINI; S.G. UNBEHAUM (orgs.), *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo, Editora 34, p. 339-355.
- HOLLAND, D.; LACHLOTTE, W.; SKINNER, D.; CAIN, C. 1998. *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, Massachusetts, Londres, Harvard University Press, 368 p.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. 2001. *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Londres, Arnold, 152 p.
- LAKOFF, R. 1975. *Language and woman's place*. Nova York, Harper and Row, 116 p.
- LARRAÍN, J. 2001. *Identidad chilena*. Santiago, LOM Ediciones, 272 p.
- LIMA, M.C. de. 2007. *Discursos e identidades de gênero no contexto da escola*. Brasília, DF. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília – UnB, 231 p.
- MAGALHÃES, M.I. 1991. Discurso da mulher à nova Constituição do Brasil. In: S. MONCLAIRE (org.), *A Constituição desejada*. Brasília, DF, Senado Federal, Centro Gráfico, p. 143-186.
- MAGALHÃES, M.I. 1995. A critical discourse analysis of gender relations in Brazil. *Journal of Pragmatics*, 23:183-197.
- MAGALHÃES, M.I. 1997. Intertextualidade e letramento. O "outro" no discurso da educação. *Letras – Revista do Mestrado em Letras da UFSM (RS)*, 14:83-105.
- MAGALHÃES, M.I. 2000a. *Eu e tu. A constituição do sujeito no discurso médico*. Brasília, DF, Thesaurus Editora, 181 p.
- MAGALHÃES, M.I. 2000b. O discurso do outro e a identidade da mulher. Da colonização à década de 1990. In: D.L.P. de BARROS (org.), *Os discursos do descobrimento*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, p. 207-222.
- MAGALHÃES, M.I. 2003. Interdiscursividade e identidade de gênero. In: I. MAGALHÃES; M.C. LEAL (orgs.), *Discurso, gênero e educação*. Brasília, Plano Editora, p. 33-62.
- MAGALHÃES, M.I. 2004. Teoria crítica do discurso e texto. *Linguagem em (Dis)curso*, 4(número especial):113-131.
- MAGALHÃES, M.I. 2005a. Interdiscursivity, gender identity and the politics of literacy in Brazil. In: M. LAZAR (org.), *Feminist critical discourse analysis*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire; Nova York, Palgrave Macmillan, p. 181-204.
- MAGALHÃES, M.I. 2005b. Análise do discurso publicitário. *Revista da Abralin*, 4(1,2):231-260.
- MAGALHÃES, M.I. 2005c. Escrita e identidades. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 7:106-118.
- MAGALHÃES, M.I. 2006a. Discurso, ética e identidades de gênero. In: I. MAGALHÃES; M. GRIGOLETTO; M.J. CORACINI (orgs.), *Práticas identitárias: Língua e discurso*. São Carlos, SP, Claraluz, p. 71-96.
- MAGALHÃES, M.I. 2006b. *Discurso e Identidade no Contexto da Sala de Aula, do Trabalho e da Comunidade*. Relatório de pesquisa. Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade, Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, CNPq, 2003-2006, 14 p.
- MALTZ, D.; BORKER, R. 1982. A cultural approach to male-female miscommunication. In: J. GUMPERZ (org.), *Language and social identity*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 195-216.
- MILLS, S. 1995. Introduction. In: S. MILLS (org.), *Language and gender. Interdisciplinary perspectives*. Londres, Nova York, Longman, p. 1-10.
- MOITA LOPES, L.P. 2002. *Identidades fragmentadas*. Campinas, Mercado de Letras, 232 p.
- RAJAGOPALAN, K. 2003. *Por uma lingüística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo, Parábola Editorial, 144 p.
- RESENDE, V. 2008. *Análise de discurso crítica e etnografia. O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, sua crise e o protagonismo juvenil*. Brasília, DF. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília – UnB, 330 p.
- RESENDE, V.; RAMALHO, V. 2006. *Análise de discurso crítica*. São Paulo, Contexto, 160 p.
- SPENDER, D. 1980. *Man-made language*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 272 p.
- STREET, B.V. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 256 p.
- STREET, B.V. 2001. Introduction. In: B.V. STREET (org.), *Literacy and development. Ethnographic perspectives*. Londres, Nova York, Routledge, p. 1-17.
- SUNDERLAND, J. 2004. *Gendered discourses*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, Palgrave Macmillan, 256 p.
- TANNEN, D. 1991. *You just don't understand. Women and men in conversation*. Londres, Virago, 352 p.
- THOMPSON, J.B. 1998. *A mídia e a modernidade. Uma teoria social da mídia*. 3ª ed., Petrópolis, Vozes, 261 p.
- ZIMMERMAN, D.; WEST, C. 1975. Sex roles, interruptions and silences in conversation. In: B. THORNE; N. HENLEY (orgs.), *Language and sex: Difference and dominance*. Rowley, Newbury House, p. 105-129.

Submetido em: 23/05/2008

Aceito em: 27/08/2008

Izabel Magalhães

Universidade de Brasília

Brasília, DF, Brasil