

AS PRÁTICAS DE LEITURA NA SALA DE AULA E AS IDENTIDADES DE GÊNERO

LUZIA RODRIGUES DA SILVA (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS).

Resumo

Com base na perspectiva de que a linguagem é prática social, desenvolvo, neste trabalho, a posição de que as práticas de leitura na sala de aula constroem as relações de gênero social. Nesse sentido, examino tais práticas, demonstrando suas implicações com a maneira com que as mulheres posicionam-se e são posicionadas. Como suporte teórico-metodológico, recorro à Análise de Discurso Crítica (ADC), fazendo uso, principalmente, dos trabalhos de Chouliaraki e Fairclough (1999) e de Fairclough (trad. 2001 e 2003). Com relação ao gênero social, dialogo com os estudos de Talbot (1998), Magalhães (2005) Holmes e Meyerhoff (2006) e Lazar (2005). Analisando recortes de transcrição de aulas gravadas em áudio, exploro ações, sentimentos, crenças, pontos de vista e valores decorrentes da prática de leitura na sala de aula. Interpreto aspectos ideológicos, identificando como as relações sociais são representadas no discurso das professoras. O estudo demonstra que há professoras que levam para o contexto escolar uma visão dicotômica dos gêneros sociais, naturalizando, nas práticas de leitura da sala de aula, estereótipos de gêneros, o que evidencia formas hegemônicas de discriminação, apagamento e preconceito em relação às mulheres, contribuindo, desse modo, para a manutenção de posições identitárias que não se inscrevem em lutas pela resistência e mudança social.

Palavras-chave:

Prática de leitura, Discurso, identidades de gênero.

Introdução

Desenvolvo, neste trabalho, a posição de que as práticas de leitura na sala de aula constroem as relações de gênero social. Nesse sentido, examino um evento de letramento demonstrando como os textos são estudados em uma aula de Língua Portuguesa e em que medida a prática de leitura evidenciada contribui para a representação e a construção de identidades de gênero. Relacionado a isso, analiso, também, a maneira com que a professora posiciona-se e é posicionada. Como suporte teórico-metodológico, recorro à Análise de Discurso Crítica (ADC), fazendo uso, principalmente, dos trabalhos de Chouliaraki e Fairclough (1999) e de Fairclough (2001 e 2003). Com relação ao gênero social, dialogo com os estudos de Talbot (1998), Magalhães (2003) Holmes e Meyerhoff (2006) e Lazar (2005). Baseio-me, ainda, nas concepções que fundamentam os Novos Estudos do Letramento (Street, 1984, 1993, org., 2000, Barton e Hamilton, 1998).

Apresento, para análise, um recorte de uma pesquisa - de caráter qualitativo e etnográfico - realizada em escolas públicas de Ensino Básico localizadas na cidade de Goiânia, estado de Goiás. O fragmento aqui considerado trata-se de uma descrição de uma aula de Língua Portuguesa, gravada em áudio e transcrita.

Adoto a interdiscursividade como categoria de análise (Fairclough, 2003). Analiso como os diferentes discursos estão articulados nos textos produzidos na sala de aula, em eventos de leitura. Demonstro que, em práticas de leitura, aparecem

discursos que entram em harmonia e se complementam ou que se confrontam e indicam resistência.

Exploro ações, sentimentos, crenças, pontos de vista e valores decorrentes da prática de leitura na sala de aula. Interpreto aspectos textuais e ideológicos, identificando como as mulheres são representadas no discurso das/os estudantes e como a professora posiciona-me em meio a esse discurso.

2. Análise de Discurso Crítica (ADC) e Letramento como prática social

A ADC situa a linguagem na vida social para investigar as práticas sociais. Com base nesse pressuposto, o discurso é compreendido como parte da prática social, dialeticamente interconectado a outros elementos (Chouliaraki e Fairclough, 1999, Fairclough, 2003): as identidades, o cotidiano das pessoas, os valores, as crenças e o poder[1]. Nesse sentido, como uma dimensão das práticas sociais, o discurso é determinado pelas estruturas sociais, mas, ao mesmo tempo, tem efeito sobre a sociedade ao reproduzir ou transformar tais estruturas. Assim, o discurso configura-se como um modo de representar a realidade e como um modo de agir sobre o mundo e as/os outras/os (Fairclough, 2001). Desse modo, sustenta relações de poder e ideologias, mas também as transforma. Portanto, o discurso deve ser entendido também como uma dimensão constitutiva, pois como argumenta Fairclough (2001):

O discurso contribui para construir todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem; as próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados (p. 91).

Defendendo a perspectiva de discurso como prática social, Fairclough (2003), esclarece que prática de linguagem é ação de uso da linguagem. Para esse autor, prática pode ser definida como exemplos reais de pessoas fazendo, dizendo ou escrevendo coisas. Isto significa que prática de leitura é sempre ação, pois se configura em modos de ação sobre o mundo e sobre as/os outras/os, pela linguagem.

Os Novos Estudos do Letramento, filiando-se a essa perspectiva, orientam seu foco de interesse para os processos interacionais existentes entre os sujeitos, que podem configurar realidades e identidades sociais. Desse modo, é relevante analisar a "variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos" (Street, 1993: 7), com o intuito de desnaturalizar práticas hegemônicas. Nesse sentido, conforme Baynham (1995: 1), "investigar o letramento como uma 'atividade humana concreta', envolve não somente o que as pessoas fazem com o letramento, mas os valores que são aplicados e as ideologias que o cercam". O letramento, portanto, mais especificamente, a prática de leitura na sala de aula aborda os modos culturais de uso da linguagem que incluem valores, crenças, sentimentos, relações sociais representados por meio de ideologias e relações identitárias.

A conexão entre as práticas de leitura na sala de aula e as relações sociais é reafirmada por Barton e Hamilton (1998: 3), para quem o letramento, como toda atividade humana, "é essencialmente social e está localizado na interação entre as pessoas". Ainda para reforçar essa perspectiva, Street (1993: 13) afirma que o

modo pelo qual as atividades são situadas nas instituições implica outros processos mais amplos, sociais, econômicos, políticos e culturais. O letramento, portanto, exerce uma função social.

É seguindo essa perspectiva que os Novos Estudos de Letramento assumem o conceito de letramento como um conjunto de práticas sociais abertas à investigação sobre a natureza da cultura, do poder, das relações sociais e das ideologias no mundo contemporâneo (Street., 1984, 1993), o que implica o desvelamento dos sentidos construídos nas entrelinhas e no entorno dos textos, em práticas concretas de leitura em sala de aula, por exemplo.

3. Práticas de leitura e identidades de gênero

Para analisar as práticas de letramento em que as/os estudantes estão engajadas/os, é preciso identificar as atividades pedagógicas em que se instaura a leitura de textos, bem como os domínios da vida social aos quais os textos se relacionam.

As práticas de leitura estão imbuídas de sentimentos, valores, atitudes e relações sociais (cf. Barton e Hamilton, 1998), que estão imersas em práticas sociais mais amplas, que contribuem para construir identidades sociais, discursos, fenômenos mentais (Chouliaraki e Fairclough, 1999). Em eventos de leitura - e de escrita -, o letramento contribui para a construção de modos de agir, de representar e de ser, pois direciona os sentidos que as/os estudantes constroem do mundo, das/os outras/os e de si mesmos/as. Nesse sentido, é necessário que as/os professoras/es compreendam a escola como um lugar específico de letramento, que tem um papel importante e particular em uma sociedade, cuja função está relacionada à construção de sujeitos capazes de pensar criticamente a realidade, de promover mudanças sociais - mitigando ou eliminando as desigualdades - e de problematizar as diferenças e as representações identitárias construídas nos diferentes textos que circulam na sociedade. Nisto, está imbricada a concepção de que os discursos representam e constroem as identidades e relações sociais, sendo, portanto, representação, ação e identificação (Fairclough, 2003). Desse modo, investigar os discursos materializados em eventos de leitura, significa analisar como as/os participantes de tais eventos estão agindo no mundo e construindo a realidade social e a si mesmas/os. Não se pode, portanto, deixar de reconhecer a interrelação discurso e identidades, pois há o pressuposto de que as identidades são construídas nas interações e essas, como fenômeno sociocultural, configuram-se como um instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos. Assim, os sujeitos aprendem a ser o que são na interação da qual participam (Castells, 2002). Dessa maneira, a construção das identidades implica a interação entre os sujeitos agindo em práticas sociais nas quais estão posicionados, como, por exemplo, um evento de leitura na sala de aula. Nessa ideia, está imbricada a concepção de que as identidades de gênero, como defendem Holmes e Meyerhoff (2006: 11), devem ser consideradas "como um construto social em vez de uma categoria social 'dada' para a qual as pessoas estão designadas. O gênero é tratado como a realização e o produto da interação social". Com base nessa perspectiva, Castells (2002) afirma que é fundamental que se investigue como, a partir de quê, por quem e para quê as identidades são construídas, pois tal construção pode estar relacionada a propósitos de dominação ou de resistência a formas culturais de domínio

Esses propósitos, para Magalhães (2003), estão associados a dois diferentes discursos: discurso de dominação ou controle e discurso de emancipação. O primeiro é definido como "aquele subjacente aos textos em que a mulher não

possui um lugar social próprio, não podendo, assim, ser autora de sua fala" (Magalhães, 2003: 35). Já o discurso de emancipação, relacionado às conquistas do movimento feminista, é responsável pela delimitação de um lugar social próprio para a mulher (*idem, ibidem*), o que está em consonância com a concepção de Janks e Ivanic (1992: 305) para quem o discurso torna-se emancipatório quando rompe o ciclo de reprodução dos padrões de dominação manifestando práticas fortalecedoras e desconstruindo posições de desvantagem para o sujeito que deixa de ser agente na interação de seus interlocutores.

4. Um evento de leitura: representação e construção de identidades

Considero, para análise, um evento de letramento, pois, como defende Street (2000: 21), "os eventos de letramento é um útil conceito, eu penso, porque habilita a pesquisadoras/es, e também a praticantes, focarem sobre uma situação particular, onde as coisas estão acontecendo e você pode vê-las acontecendo". Street destaca aqui o caráter concreto dos eventos de letramento, que facilitam a compreensão de convenções e concepções que embasam as práticas de leitura da sala de aula..

É com a análise de um evento de letramento, portanto, que me proponho a analisar as práticas de leitura na sala de aula, buscando perceber como a professora materializa, no espaço escolar, suas posições em torno do trabalho com o texto e como essa atividade estabelece implicações para a construção das identidades de gênero.

O evento de letramento transcrito ocorre em uma sala de aula com uma professora e 44 estudantes. Trata-se de uma turma da 1ª. série do Ensino Médio.

Em tal evento, a professora leva para sala de aula duas figuras (imagens): a foto de um homem vestido de mulher e a foto de uma mulher soldado. Ambas, ampliadas.e coloridas.

A professora mostra a primeira folha - a foto de um homem vestido de mulher - e pergunta para os/as estudantes o que teriam a dizer sobre tal imagem. Os/as alunos/as respondem, por exemplo,:"Ah, professora, é uma bichona, é a irmandade, o silico".

A professora questiona o que é *irmandade* e Pedro[2] responde que "é o queima rosca". A professora, com ar de reprovação, pergunta aos estudantes: "o que acham do termo empregado por Pedro?". Muitos alunos, falando, ao mesmo tempo, termos diferentes, porém, quase sinônimos, respondem que acham o termo normal. Augusto diz: "o que não é normal é isso" (referindo-se à figura do homem vestido de mulher). Patrícia, ainda com relação a tal figura, diz que "homem tem de ser homem". Márcia ainda aproveita para dizer que "se as coisas continuarem como estão vai faltar mais homem do que já falta".

Ilana declara que "as coisas estão mudando e que, por isso, muitos homens assumem as funções que eram próprias das mulheres". Henrique a interrompe para dizer que "mulher e boiola se preocupam com a casa e com os filhos, que isso não é coisa de homem, homem não pensa muito nisso não". Renata questiona se "realmente a mulher tem de se interessar só por filhos e cozinha". As opiniões foram conflitantes. Alguns alunos diziam que sim. Pedro afirma que "mulher deve se preocupar só com isso", mas outros alunos e muitas alunas manifestavam-se contrários/as àquela opinião. Débora falou em tom mais alto: "A mulher faz o que

ela quer da vida". Nesse momento, a professora pede silêncio, dizendo que aquela discussão não iria levar a nada.

A segunda figura - mulher soldada - é apresentada pela professora e alguns/mas alunos/as espantam-se com a imagem de uma mulher com uma arma e Bruna brinca que "ela não é nada sensível ou delicada". Em meio a brincadeiras, André defende: "a mulher é sensível, sim". Rodrigo afirma que "a mulher deve cuidar de casa e não segurar armas". Lia diz que "tudo bem ela segurar uma arma; mas dividir a conta, nem pensa". Muitas meninas concordam e alguns meninos também concordam, pois, para esses, são homens que pagam a conta, mas outros acharam que "se a mulher dividir a conta, tudo bem". Novamente, a professora interrompe a discussão. Dessa vez, ela disse que teria que passar para um outro assunto: o estudo das conjunções. Assim, o debate sobre as figuras (imagens) é efetivamente encerrado e a discussão sobre as conjunções toma o restante do horário.

Noto, neste evento de letramento, que muitos estereótipos são naturalizados, devido à falta de reconhecimento, por parte da professora, das problematizações, levantadas pelos/as estudantes, sobre o gênero social. E o que é pior, devido à interrupção da reflexão que havia sido desencadeada pelos/as alunos/as. Jogar luz sobre um problema social e refletir sobre ele é uma forma de agir no mundo e, desse modo, provocar mudanças (Fairclough, 2003). Isso implica a desnaturalização do que está naturalizado, daquilo que é tomado como dado. A professora, embora tenha trazido para a sala de aula um tema de caráter social, encaixado em um gênero discursivo de grande relevância para os trabalhos escolares, não permitiu, por meio da leitura, que tal tema fosse devidamente problematizado, refletido, tratado, enfim, como prática social, o que implica uma concepção de linguagem associada à vida contemporânea. Assim posicionando-se, a professora demonstrou que não reconhece o discurso como uma forma de ação no mundo, imbuído de um caráter emancipatório, pois, conforme aponta Fairclough (2001 e 2003), o sujeito pode ser crítico, refletindo sobre as relações de poder, de dominação e hegemonia institucionalmente constituídas, e promover mudanças sociais e discursivas.

A expressão "A mulher deve cuidar de casa e não segurar armas", produzida no evento de leitura, revela a mulher relacionada à ação realizada no âmbito doméstico. Além disso, enquadra a mulher em um estereótipo, o que evidencia a presença de um discurso tradicional representando as mulheres. Tal discurso, nas premissas de Magalhães (2003), associa-se ao discurso de dominação

Na declaração de Bruna "a mulher é delicada, sim", o discurso tradicional também comparece. Nesse sentido, a mulher, mais uma vez, é enquadrada em um estereótipo, que é reforçado pela palavra *sim*.

É possível afirmar que as *duas sentenças*, "A mulher é delicada, sim" e "A mulher deve cuidar de casa e não segurar armas", reforçam um mesmo estereótipo, configurando o discurso de controle, aquele associado a formas culturais de dominação, que na tradição vem marcando as posições identitárias.

Corroborando com um discurso de dominação, presentifica-se o texto: "mulher e boiola se preocupam com a casa e com os filhos, que isso não é coisa de homem, homem não pensa muito nisso não". Evidencia-se aqui a construção de uma idéia que reforça a naturalização de crenças e valores. Em tal construção, está expresso o pressuposto de que deve haver divisão do trabalho entre homens e mulheres. Assim, fica a mulher associada ao território privado (o mundo doméstico) enquanto o homem é distanciado desse espaço.

Em conflito com a identidade não emancipada da mulher, comparecem as construções: "A mulher faz o que ela quer da vida"; "Tudo bem ela segurar uma arma; mas dividir a conta, nem pensar"; "Se a mulher dividir a conta, tudo bem". Tais construções indicam uma identidade emancipada para a mulher. Ou seja, há resistência. Há, portanto, um discurso de emancipação, confirmando Talbot (1998) que afirma que as pessoas não são passivamente moldadas pelos discursos. Isso sugere uma perspectiva de mudança em relação às identidades de gênero, demonstrando uma prática discursiva que se caracteriza como fonte de contestação e desestabilização de uma ordem social que é regulada pelo discurso de dominação masculina (Bourdieu, 1999). Sugere, portanto, que a linguagem pode ser usada para desafiar o poder e subvertê-lo.

Essa composição mista de dois discursos, de emancipação e de dominação, apontam para as identidades híbridas. Isso sugere, como aponta Magalhães (2003), a coexistência de 'velhas' e 'novas' identidades, indicando identidades em conflito. Identidades essas que se situam entre o tradicional, o recuo, a permanência e os apelos de mudanças, a desestabilização, a ruptura com padrões que regulam as relações sociais.

Vale destacar que, quanto às identidades construídas para os homens, a tensão entre os dois discursos não se realiza de forma tão acentuada como acontece com as identidades femininas. As identidades masculinas são construídas quase que sem conflito, posto que há pouca manifestação de resistência a padrões hegemônicos que moldam a construção dessas identidades. Nesse sentido, é a identidade tradicional que é construída para os homens. Isso pode ser identificado com as orações: "São os homens que pagam a conta; Homem tem de ser homem; Mulher ou boiolo se preocupam com a casa e com os filhos; homem não pensa muito nisso não". Tais orações demonstram a naturalização e legitimação de práticas sociais de assimetria e dominação. Um indício de resistência é apresentado na oração: "muitos homens assumem as funções que eram próprias das mulheres". Contudo, como se pode observar, é essa uma posição logo abafada por outros sentidos que regulam uma prática hegemônica. Um outro modo de resistir foi apresentado na voz da aluna que questiona "se realmente a mulher tem de se interessar só por filhos e cozinha". Nesta construção está expresso um sentido de negação de um lugar, histórico e culturalmente, determinado para as mulheres.

5. Considerações finais

A análise do evento de leitura aqui apresentada revela a linguagem em suas duas faces: representativa e constitutiva da realidade social. Assim, por meio da Análise de Discurso Crítica e de um evento de leitura, foi possível perceber como são retratados aspectos da realidade, especialmente das relações sociais. Cabe ressaltar que as identidades de gênero construídas são, na maioria, tradicionais ou híbridas, o que implica identidades em conflito. E, no que diz respeito ao homem, a identidade construída, predominantemente, ainda é a tradicional.

O evento de leitura em foco indica que, no contexto da sala de aula, muitas oportunidades de discussão mais aprofundada sobre questões de poder e de gênero social são perdidas. Isso pode ocorrer devido ao fato de vários/as profissionais da Educação ainda ter como concepção que um debate sobre gênero social envolvendo relações de poder e ideologia não é 'matéria' a ser levada em consideração em uma aula de Língua Portuguesa, haja vista que toda a discussão dos textos apresentados foi considerada irrelevante, algo que "não iria levar a nada", como afirma a professora. Fica à mercê do apagamento as implicações da dicotomia

homem X mulher que traz idéias ideologicamente produzidas, construindo relações assimétricas que precisam ser problematizadas, inclusive no contexto escolar. Além disso, no contexto específico, é possível constatar que as meninas não se enquadram passivamente em estereótipos, há resistência. E isso não foi, ao que me parece, percebido pela professora.

Há que destacar que um momento de prática discursiva que poderia servir para a reflexão e o questionamento de valores, crenças e práticas sociais, bem como para despertar um olhar crítico na direção dos modos de ação da ideologia e, ainda, para as estratégias de construção de identidades femininas, não foi devidamente aproveitado. Isso implica, como sugere Fairclough (2003), a naturalização de posições identitárias, que alcançam o *status* de senso comum. Ao contrário, um trabalho de leitura crítica dos textos-imagem propicia a reflexão sobre o que é veiculado nos textos, bem como nos eventos de letramento, o que pode ser o início de mudanças nas práticas discursivas e sociais. E o que faria de um momento discursivo um lugar de luta e resistência, uma prática orientada para a práxis (Lazar, 2005). É nesse sentido que Fairclough (2003) defende que é emergente nos posicionar criticamente, refletindo sobre as relações de poder, de dominação e, assim, poder promover mudanças sociais e discursivas.

A professora não consegue desafiar e negociar as ideologias e estruturas de poder dominantes e, assim, construir consciência crítica - no caso, uma consciência de gênero - suscitando nos/as estudantes o desejo, a necessidade de resistência e mudança. Dessa maneira, o evento de leitura configurou-se, de uma forma geral, como um lugar de naturalização e legitimação de estereótipos.

7. Referências bibliográficas

BARTON, David. e HAMILTON, Mary. *Local literacies*. Londres e Nova York: Routledge, 1998.

BAYNHAM, Mike. *Literacy practices: investigating literacy in social contexts*. Londres e Nova York: Longman, 1995.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Trad., M. H. Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

CASTELLS, Manuel.. *O poder da identidade*. Tradução de K. B. Gerhardt. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002

CHOULIARAKI, Lillie. & FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres and Nova York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Tradução de I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de R. Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOLMES, Janet e MEYERHOFF, Miriam. (Orgs.). *The handbook of language and gender*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishers, 2006.

JANKS, Hilary e IVANIC, Roz. Language awareness and emancipatory discourse. In: FAIRCLOUGH, Norman (Org.). *Critical language awareness*. Londres and Nova York: Longman, 1992

LAZAR, Michelle.. Politicizing gender in discourse: feminist critical discourse analysis as political perspective and praxis. In LAZAR, Michelle (Org.). *Feminist critical discourse analysis: gender, power and ideology in discourse*. Houndmills, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.

MAGALHÃES, Izabel. Interdiscursividade e identidade de gênero. In: MAGALHÃES, Izabel e LEAL, Maria Cristina (orgs.). *Discurso, gênero e educação*. Brasília: Plano Editora: Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2003, p. 33-62.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press, 1984

STREET, Brian (Org.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press, 1993

STREET, Brian. *Literacy events and literacy practices: theory and practice in the new literacy studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000.

TALBOT, Mary. *Language and gender*. Cambridge, Grã-Bretanha: Polity Press, 1998.

[1] Segundo Foucault (1979: XIV), "o poder, rigorosamente falando, não existe, não é um objeto, uma coisa, mas uma relação social. Existem sim, práticas ou relações de poder. O poder é algo que se exerce, efetua-se, que funciona como maquinaria social que não está situada em lugar exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social".

[2] Obedecendo a princípios éticos da pesquisa, todas/os as/os estudantes receberam um pseudônimo. Aqui, os pseudônimos têm o efeito de marcar falas de diferentes alunos e alunas.