

## DISCURSO E IDENTIDADES DE GÊNERO

Luzia Rodrigues da SILVA  
(Universidade de Brasília / Universidade Federal de Goiás)

**ABSTRACT:** *This paper investigates modes of representation and constitution of feminine identities in an literacy event through the analysis of the category of transitivity. From this, the approaches about the Social Gender and the Critical Analysis Discourse are related. The relation between discourse and social context where the participants are integrated, as well as the processes in which there are implicit issues of power and ideology, are focused here.*

**KEY-WORDS:** *Literacy, feminine identity, discourse, transitivity.*

**RESUMO:** *Este trabalho, relacionando as abordagens sobre o Gênero Social e a Análise de Discurso Crítica, investiga os modos de representação e de constituição das identidades femininas em um evento de letramento, por meio da categoria de análise linguística da transitividade. Nesse sentido, estão aqui evidenciadas as relações entre discurso e contexto social, bem como os processos a que estão integradas as participantes, que envolvem questões de poder e ideologia.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Letramento, identidade feminina, discurso, transitividade.*

### 1. Introdução

Neste trabalho trazemos para discussão a construção das identidades de gênero, com o foco voltado para as identidades femininas na relação com as práticas sociais da sala de aula. Nessa perspectiva, além de apresentar uma reflexão teórica, analisaremos uma aula de Língua Portuguesa. Este evento de letramento é parte das práticas sociais do contexto de uma escola que integra a rede pública de ensino, no Brasil.

Nossa análise tem como objetivo investigar como são representadas e constituídas as identidades de gênero em um evento de letramento. Para isso, adotamos, como suporte teórico-metodológico, os pressupostos da Análise de Discurso Crítica. Apoiar-nos-emos, principalmente, nas obras de Chouliaraki & Fairclough (1999) e Fairclough (trad., 2001, 2003).

Empregaremos, também, como suporte para a análise lingüística, a Lingüística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994), analisando a transitividade. Enfocaremos, ainda, os diferentes estudos sobre gênero social e sobre a teoria social do letramento.

Na análise, identificaremos aspectos textuais que contribuem para a constituição de identidades de gênero social e, por meio da categoria lexicogramatical da transitividade (Halliday, 1994), exploraremos ações, sentimentos e valores expressos por meio do texto, da linguagem, a qual constitui a realidade social e as identidades que são constituídas na interação, inclusive na escola, nos eventos de letramento.

## **2. Letramento: conceitos e relações teóricas**

Segundo Kleiman (1995: 15), o termo letramento começou a ser usado, nos meios acadêmicos, com o propósito de distinguir os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre as competências individuais no uso e na prática da escrita, a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

O fato de a escrita, pelas funções, sociais e pessoais, que lhe foram atribuídas, e por suas diferentes formas, ganhar status de prestígio pela escola, fez com que acarretasse um sentido de discriminação da modalidade oral, sugerindo o pressuposto de que saber escrever significa ser letrado e essa condição dá um estatuto de superioridade. É claro que este fato está relacionado com as definições e os usos dos modelos de letramento no sistema escolar. Aqui, lembramos a acepção de Street (1984, 1993), que, em seus trabalhos, apresenta-nos o letramento autônomo e o letramento ideológico.

O modelo autônomo reforça a hegemonia da forma padrão da língua portuguesa, o que marginaliza as pessoas que não têm acesso a ela, pois não leva em consideração fatores e contextos sociais. Por isso, a leitura e a escrita são consideradas blocos completos em si mesmos, sem conexão com contextos externos a elas, podendo ser interpretadas independente do seu contexto de produção. Nessa perspectiva, o letramento é compreendido como fenômeno isolado, como atividade puramente dicotômica e técnica, centrada no indivíduo.

Considerando a escrita um bloco fechado em si mesmo, o modelo autônomo de Letramento traz uma visão fragmentada da realidade, pois a aprendizagem passa a ser vista somente sob o ângulo de teorias cognitivistas, focalizando os aspectos mentais dos sujeitos.

Assim, dessa concepção de letramento, que desconsidera a realidade social, não se pode esperar um trabalho voltado para a consciência crítica das pessoas e, ainda mais, para a efetiva emancipação.

O conhecimento trabalhado conforme essa concepção, não considerando a prática social, veicula as ideologias da sociedade dominante. E como a prática discursiva da sala de aula não propicia a consciência crítica, essas ideologias não são contestadas. Com isso, as pessoas, geralmente, não percebem as regulações sociais e as práticas hegemônicas que as cercam.

O modelo autônomo traz a visão de que o conhecimento é algo para ser apenas consumido e não produzido, transformado, desafiado. Ele trabalha com a concepção das verdades absolutas, dos sentidos prontos e acabados, fechando os espaços para a contestação e a resistência.

Segundo Street (1984), o outro modelo, o ideológico, apresentando uma perspectiva social, já com um viés crítico, traz a concepção de que as práticas de letramento dependem da sociedade em questão e das ideologias nela veiculadas. O letramento é considerado um conjunto de práticas sociais abertas à investigação sobre a natureza da cultura, do poder, das relações sociais e das ideologias da comunicação no mundo contemporâneo (Street, 1984).

Podemos, então, afirmar que, quando a escola, através de códigos, valores, considera um ou outro modelo de letramento, está contribuindo ou não para a emancipação do ser humano, para a manutenção da hegemonia, de privilégios adquiridos, mantidos e naturalizados pelo senso comum. Os eventos de letramento no contexto escolar, por exemplo, quando considerados como prática social<sup>1</sup> podem favorecer a transformações, pois veiculam um sentido fortalecedor e emancipatório.

Em diferentes instituições e práticas sociais, as ideologias veiculadas são diferentes. Estas estão imbricadas a noções de poder e hegemonia que, segundo Fairclough (trad., 2001, 122) “é um foco de constante luta sobre pontos de grande instabilidade entre classes e blocos, para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas.”

Para melhor entendermos as relações de poder e hegemonia que estão atravessadas nas práticas de letramento, faz-se necessário jogar luz sobre

---

<sup>1</sup> Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), as práticas sociais são modos habituais de ação social, ligadas a um espaço e tempo particulares em que as pessoas aplicam recursos (material e simbólico) para agir juntas no mundo.

algumas reflexões. Ideologia, para Fairclough (trad., 2001, 116) “tem existência material nas práticas das instituições, (...) abre o caminho para investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia”. Para este autor, a ideologia manifesta-se implicitamente em todas as instâncias e contextos sociais, na vida individual e coletiva. Fairclough, nessa asserção, dialoga com Thompson (1998: 58), que aponta que ideologias são:

maneiras como o sentido, mobilizado por formas simbólicas (ações, imagens, textos), servem para estabelecer e sustentar relações de dominação: estabelecer relações de dominação no sentido de que o significado pode criar e instituir essas relações; sustentar, no sentido de que o significado serve para manter e reproduzir relações de dominação por meio dos processos de produção de texto.

Desse modo, a ideologia torna-se um sentido veiculado na sociedade, promovendo a sustentação de relações de poder existentes e provocando a configuração de novas formas de domínio.

Esse sentido é, portanto, veiculado nas práticas sociais, o que nos leva a dizer que as instituições possuem suas ideologias. Sendo assim, a instituição educacional também se define com determinados sentidos ideológicos. Sentidos estes que constroem e constituem as identidades de gênero.

Os eventos de letramento, imbuídos de toda uma carga de ideologia, de relações de poder e de dominação, remetem-nos às práticas de letramento, inscritas, então, nas práticas sociais. São as práticas socioculturais que influenciam o discurso. As práticas de letramento são, portanto, formas culturais e gerais, que as pessoas exploram em um evento de letramento (Barton, 1994, 37). Dessa forma, podemos afirmar que os eventos de letramento, no contexto escolar, configuram-se como momentos discursivos de sustentação ou de contestação do *status quo*. A revisão das construções identitárias pode passar por eles, bem como a reprodução de papéis sociais.

Contrariando a perspectiva do modelo autônomo, entendemos que um projeto de letramento só pode ser defendido dentro da perspectiva discursiva, profundamente ligada à noção de cultura, de contexto, de prática social. Ele é pensado não mais circunscrito à diferenciação do escrito e do oral, mas principalmente a uma prática que envolve a escrita, que está decididamente relacionada ao contexto social, a práticas culturais.

Podemos aqui também dizer que os eventos de letramento reinvidicam um contexto de cultura. Cultura aqui conectada com relações de ideologia e de poder. É nessa perspectiva de dependências das práticas de letramentos e o contexto social que compreendemos as palavras de Street (1993: 7):

Perceber as práticas de letramento como inextricavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder na sociedade é reconhecer a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita nos diferentes contextos.

As palavras de Street também remetem-nos à compreensão do letramento na perspectiva de multiletramentos. Nessa perspectiva está interiorizada a idéia de que, sendo prática social, o letramento inscreve-se em contextos sociais múltiplos, pois, como pontuam Chouliaraki e Fairclough (1999), a vida social é um sistema aberto. Nesse sentido, o letramento compõe-se de práticas discursivas diversas submetidas a práticas sociais.

Barton e Hamilton (1998) asseveram que as pessoas se envolvem em redes sociais públicas e privadas, e dentro dessas redes, as pessoas têm diferentes papéis e diferentes identidades. E, se na instituição escolar, uma das redes sociais, a prática e os eventos são desvinculados da realidade social, a identidade de discentes e de docentes que se constitui nessa instituição é a de seres passivos e não críticos.

Defender projetos de letramentos na perspectiva da prática social é abrir espaço para as novas identidades – aquelas que se opõem às identidades tradicionais -, é fazer dos momentos discursivos lugar de luta contra os mecanismos que naturalizam e legitimam a assimetria que vem marcando as relações entre os gêneros sociais.

Os projetos de letramento, centrados na perspectiva de prática social discursiva, portanto, têm muito a contribuir para os estudos acerca de identidades no contexto da escola, pois, por meio dos seus eventos, podemos pesquisar as ideologias e as lutas hegemônicas que ocorrem em tal contexto.

### **3. A Análise de Discurso Crítica**

Para procedermos a nossa análise, que pretendemos situar entre o lingüístico e o social, recorreremos à Análise de Discurso Crítica (ADC), pois, por meio dessa abordagem, trabalharemos os discursos veiculados no evento de letramento aqui proposto para análise. Discursos estes que constituem identidades de gênero. A ADC também aqui se faz necessária pelo seu caráter emancipatório, bem como por considerar a linguagem

prática social e levar em consideração o contexto do uso da linguagem como uma dimensão crucial (Fairclough, trad., 2001, 2003; Wodak, 2001). A ADC olha criticamente para a relação de poder, de dominação e de resistência institucionalmente constituída. Daí, a sua pertinente, e inevitável, contribuição nessa nossa discussão.

As relações de poder e sua conexão com a linguagem presentes no discurso são de interesse da Análise de Discurso Crítica que tem como objetivo, segundo Wodak (2001), investigar criticamente como as desigualdades são expressas, constituídas, legitimadas pelo uso da linguagem, tendo como objetos de questionamento não só os textos escritos ou orais, mas qualquer semiose.

Chouliaraki e Fairclough (1999) relacionam a ADC aos estudos da Ciência Social Crítica. Assim, advogam que a vida social é feita de práticas, sendo o discurso um elemento dessas práticas. Eles defendem que vida social e discurso constituem-se dialeticamente. Nessa direção, Fairclough (trad. 2001) ressalta a relação das práticas discursivas com as estruturas de poder. Essas moldam o discurso e são por ele moldadas. É possível, então, identificar relações de poder e de assimetria manifestadas pela linguagem. É possível também perceber o papel que a linguagem assume nas práticas discursivas, se fortalecedor ou se enfraquecedor.

Chouliaraki e Fairclough (1999) salientam que compreender o momento discursivo significa observar a articulação não só dos vários momentos dentro de uma prática, mas também a relação entre diferentes práticas; significa observar como os sujeitos podem posicionar-se dentro dessas práticas, reproduzindo uma ordem discursiva ou estabelecendo novas configurações. Essas são articuladas simultaneamente com muitas outras de múltiplas posições sociais e com diversos efeitos sociais.

Entendemos que as práticas e as estruturas<sup>2</sup> sociais determinam a escolha dos elementos lingüísticos que o texto materializa. Assim, por meio de escolhas lingüísticas, processos sociais em que os/as seus/suas produtores/as estão envolvidos/as, torna-se possível identificar a/s ideologia/s subjacentes nos textos.

Mostrando que a linguagem é socialmente construída, Fairclough (trad., 2001) aponta para a ação dos/as participantes no mundo em condições

---

<sup>2</sup> Para Fairclough (2003: 23), estruturas sociais são muito abstratas. Pode-se pensar em uma estrutura social (tal como uma estrutura econômica, uma classe social ou um sistema de parentesco ou uma linguagem) como defenindo um potencial, um conjunto de possibilidades.

sociohistóricas particulares que estão refletidas em seus projetos políticos e nas relações de poder que operam. O autor relaciona construção social com interação social, textos com outros textos e discurso com identidade. Desse modo, as abordagens de Fairclough (trad., 2001, 2003) são instrumentos para o estudo da linguagem em contextos específicos e para o entendimento da relação entre linguagem e identidade, fazendo vir à tona o papel que as instituições possuem na constituição de identidades, mostrando como o poder é distribuído na sociedade e revelando as identidades não como algo concluído, mas como processo moldado sócio-historicamente pelas relações de poder que estão em jogo nas práticas discursivas.

Ao se analisar as relações de poder, faz-se necessário considerar os processos e as estruturas sociais que ocasionam a produção de textos e a produção de sentido na interação de indivíduos ou grupos com esses textos. Sendo assim, são importantes para uma Análise de Discurso Crítica os conceitos de poder e de ideologia. São também relevantes os modos de ação da ideologia que naturalizam relações desiguais, entre elas, as de gênero. Tomando um viés não determinista e acreditando na mudança discursiva, a Análise de Discurso Crítica (Pedro, org., 1997; Fairclough; trad., 2001; 2003; WodaK e Meyer, org., 2001) defende que, com e na relação dialética entre discurso e sociedade, é possível promover a mudança social.

#### **4. A Lingüística Sistêmico-Funcional**

Partimos do pressuposto básico de que a língua constrói o contexto social e é por ele construída. Nessa perspectiva, a Lingüística Sistêmico-Funcional aparece-nos como uma teoria de grande importância para a análise de texto. Ela é promovida pela Análise de Discurso Crítica por ser centrada na análise da linguagem do ponto de vista de como se dá a construção de significados na interação. Assim como Fairclough (trad., 2001), Halliday (1994) considera a linguagem veiculada ao contexto social, em que os/as participantes constroem significados, dependendo das circunstâncias históricas, culturais, sociais, em que estão envolvidos/as. De acordo com a Lingüística Sistêmico-Funcional, as condições de produção, o contexto em que o texto é produzido, os/as participantes da interação nesse contexto e o modo como os/as participantes organizam o texto para a comunicação irão influenciar as redes de significados que compõem os diferentes tipos de textos - unidades essencialmente semânticas.

Pelo fato de Halliday (1994) considerar que os significados se realizam em sociedade, em contextos específicos de comunicação, temos, de acordo

com esse autor, as *variáveis de contexto* - de situação e de cultura, variáveis essas importantes para a análise. O contexto de situação é o ambiente imediato em que o texto está de fato funcionando. Essa noção serve para explicar por que certas formas foram ditas ou escritas em uma ocasião particular e o que mais poderia ser dito ou escrito. Uma vez que o sistema lingüístico é construído sócio-historicamente, apenas certos significados são possíveis. Além disso, a construção desses significados é dependente da forma como a linguagem foi usada no passado. Nesse sentido, os fatores que constituem o contexto de cultura determinam coletivamente a forma como o texto é interpretado em seu contexto de situação.

Na Lingüística Sistêmico-Funcional, investiga-se o uso efetivo da linguagem em relação à atividade social em jogo e à intenção dos interlocutores. Assim, a linguagem, o texto e o contexto são tomados como os responsáveis pela organização e pelo desenvolvimento da experiência humana. Nessa gramática, são estudadas as formas lexicogramaticais em relação a suas funções sociais. (Meurer & Motta-Roth, 2002).

Ao caracterizarmos o texto em relação ao contexto da situação e ao contexto de cultura, temos as *metafunções*. Por exemplo, a *metafunção ideacional* diz respeito ao que está acontecendo, à natureza da ação social. Serve à expressão do conteúdo. Os significados ideacionais estão ligados à categoria gramatical de transitividade. Por meio dela, a análise é realizada levando em conta o tipo de processo a que estão integrados os/as participantes, a meta e as circunstâncias.

Pela categoria de transitividade, relacionada ao componente ideacional da gramática hallidiana, podemos identificar que ações e atividades humanas são representadas no discurso e que realidade está sendo retratada, por meio dos três componentes básicos apresentados: participante do discurso (agentes ou pacientes), os processos (os tipos de verbos) e as circunstâncias (locuções adjetivas ou adverbiais). Trata-se da análise de quem faz o quê, a quem e em quais circunstâncias

Outra metafunção é apresentada por Halliday (1994): a *interpessoal*. Tal metafunção refere-se à natureza, às posições e aos papéis dos interlocutores envolvidos na interação. Reflete como os/as participantes expressam suas visões de mundo, seus julgamentos, suas atitudes. Reflete, também, os papéis sociais em suas interrelações e nas relações que estabelecem com o que está sendo dito. As categorias gramaticais de modo e pessoa são relevantes para a análise realizada por meio da metafunção interpessoal.



Metafunção		Categorias de análise
Ideacional	Diz respeito à maneira como o ser humano expressa a sua experiência no mundo	Transitividade Nominalização
Interpessoal	Indica papéis sociais e as relações estabelecidas entre os participantes envolvidos no evento comunicativo	Modalidade/ modo  Modulação  Pessoa
Textual	Explicita o papel desempenhado pela linguagem no contexto comunicativo	Tema  Informação  Relações coesivas

Ressaltamos que, diferentemente de Halliday (1994), Fairclough (trad., 2001: 92) distingue duas subfunções da metafunção interpessoal, a saber: a relacional – o texto na constituição das relações, “relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso” - e a identitária – o texto na constituição das identidades pessoais e sociais ou, ainda nas palavras de Fairclough (trad., 2001: 92), é a função que diz respeito a “como as relações entre os participantes do discurso são representadas e negociadas”. Adotaremos a classificação de Halliday (1994).

Textual é o nome da terceira e última metafunção apresentada por Halliday (1994). Essa função explicita o papel desempenhado pela linguagem no contexto comunicativo. Podemos dizer também que essa função refere-se à criação do texto socialmente contextualizado, ou seja, ao estabelecimento das relações entre as frases e sua organização interna e ao seu significado como mensagem. Seu significado está relacionado a categorias, tais como: tema, relações coesivas.

Cada uma dessas metafunções está relacionada a categorias de análise. Essa relação pode ser assim esquematizada:

Para Halliday (1975), a linguagem serve como forma de expressão do indivíduo e, conseqüentemente, interliga-se a valores e crenças e aos contextos onde o indivíduo executa práticas sociais diversas.

Queremos, aqui, registrar que Halliday (1994) e Fairclough (trad., 2001, 2003) apresentam pontos em comum. Para estes autores, todas as funções coexistem em um discurso e são importantes em uma análise de discurso porque nos permitem perceber a linguagem presente no texto como representante e constitutiva da realidade, das relações sociais e das identidades sociais.

Podemos perceber que as abordagens de linguagem, de acordo com a proposta de Halliday (1994), propiciam reflexões a respeito da identidade de gênero como um dos aspectos da vida social moldada pela linguagem. Da mesma forma, Fairclough (trad., 2001) relata a sua compreensão sobre o relacionamento entre linguagem e identidade e integra o estudo da linguagem com o seu estudo sobre o contexto de produção, mostrando que o texto é inseparavelmente ligado aos seus processos de produção e interpretação e esses aspectos, por sua vez, são inerentes ao contexto sociohistórico em que os/as participantes do evento discursivo estão situados/as.

## **5. Discurso e Identidade de Gênero**

Gênero social, como uma construção social, define, numa dada cultura, expectativas de comportamento de mulheres e homens - o que caracteriza o masculino e o feminino – É ele um construto social elaborado no discurso e que está discursivamente ligado ao sexo: homens devem ser masculinos, com tudo que isso implica, e mulheres devem ser femininas. Tais expectativas são produzidas, veiculadas e reproduzidas por meio de práticas sociais, uma delas as práticas e os eventos de letramento que se referem ao contexto escolar.

A identidade de gênero social é, portanto, articulada e rearticulada a cada evento de letramento, sendo esse um fenômeno social e, como tal, um instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais. Desse modo, podemos afirmar que homens e mulheres aprendem a ser o que são na interação da qual participam. Em outras palavras, o gênero social é construído e constituído por meio da linguagem, que é aqui continuamente identificada como prática social. Assim, a construção e constituição das identidades de gênero implicam a interação dos indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados,

implicam as posições que eles assumem e as maneiras como são eles posicionados nos eventos de letramento.

Poynton (1989) discute a dicotomia homem e mulher, macho e fêmea, masculino e feminino, trazendo e contestando idéias ideologicamente produzidas, que contribuem para a construção da realidade assimétrica das relações de gênero, manifestas nos contextos escolares, que são internalizadas desde a infância, sobretudo na família, conforme Fairclough (trad., 2001), por meio de práticas e de eventos discursivos.

Ainda, para Poynton (1989), a construção da identidade submissa da mulher começa assim que ela nasce, na família, uma das principais agências de letramento, quando em volta dela criam-se um cenário de sentidos que reforçam estereótipos naturalizados.

Entretanto, podemos afirmar que existem modos diferentes que contribuem igualmente para a construção da identidade da mulher e para a segregação de gênero. O discurso veiculado na sociedade pode, segundo Magalhães (1995), ser de controle ou de liberação. O discurso de controle está diretamente veiculado aos padrões da ideologia dominante, da família patriarcal. Por meio dele, a mulher não tem lugar de fala na sociedade, ficando sujeita aos estereótipos que nos remetem a ‘velhas’ identidades, aquelas tidas como tradicionais. O discurso de liberação, ao contrário, é aquele que, através de práticas discursivas, procura criar, para as mulheres, lugar de fala no qual elas são sujeitos.

Patai (1988) pontua que há mulheres que se enquadram passivamente em estereótipos que caracterizam as ‘velhas’ identidades. Estereótipos que vêm a evidenciar que, apesar da urbanização, da educação, muitas mulheres não estão conscientes de sua condição de assimetria em relação aos homens e, por isso, não lutam a favor de mudanças. Essa condição de assimetria pode ser questionada no contexto da escola, dependendo do modelo de letramento por ela adotado. Porém, na maioria das instituições de ensino, professoras e professores reproduzem a dicotomia dos gêneros quando reforçam estereótipos sociohistóricos e culturalmente produzidos para os mesmos.

Desse modo, os eventos de letramento, nos contextos escolares, configuram-se, muitas vezes, como o lugar em que se manifestam mecanismos, estratégias de enfraquecimento da mulher, que, em geral, não percebe as monobras, sutis, das práticas sociais de dominação masculina (Bourdieu, 1999).

Contudo, considerando o gênero social uma criação social, veiculada por práticas, e reconhecendo o caráter de mobilidade e transformação dos novos tempos, é possível contar, segundo Fairclough (1989; trad., 2001), com uma mudança significativa nas relações de gênero e na construção da identidade da mulher caso haja uma mudança discursiva. Pois, para este autor, a relação entre discurso e prática é dialética. Assim, a mudança discursiva contribui para a mudança da prática social e vice-versa. E, ainda, segundo Street (1997), “mudança social envolve desafio a formas dadas de discurso dominante e a produção e afirmação de outros discursos inseridos em novas condições materiais.”

Não podemos afirmar que, no mundo onde ocorrem mudanças, com velocidade vertiginosa, a construção da identidade – e a transformação das mesmas por meio das práticas discursivas - fique a cargo somente da instituição escolar. Porém, ela é uma das que participam desse processo, pois as identidades se constroem a partir das relações que estão em jogo nas práticas discursivas. É nesse sentido, conforme Magalhães (1995), que podemos relacionar as práticas de letramento (Magalhães, 1995) com a constituição das identidades de gênero.

## 6. Análise

Nesta seção, analisaremos a categoria gramatical de transitividade, verificando como são constituídas, por meio dela, as identidades da mulher em um evento de letramento – uma aula de Língua Portuguesa – que teve como foco de discussão um texto publicitário.

Na escola da rede pública de ensino, na primeira série do Ensino Médio, observamos um evento de letramento – uma aula de Língua Portuguesa - na qual foi discutido um texto publicitário.

A discussão nos deu subsídios para analisarmos as representações da mulher naquele evento. Para tanto, analisaremos categorias gramaticais de transitividade, propostas por Halliday (1994), pois, por meio delas, percebemos a ação social, o modo como o ser humano expressa sua experiência no mundo.

No contexto de situação analisado, o contexto da sala de aula, temos ainda a veiculação de discursos hegemônicos no que se refere a gênero social, naturalizando divisões de acordo com relações hierárquicas de dominação e de subordinação (Lazar, 2005, *in* Lazar, org., 2005).

Ao abrir a discussão do texto publicitário na sala de aula, a professora mostra a primeira folha, na qual há a foto de uma *drag-queen* e pergunta para as alunas e os alunos o que eles/as imaginam, por meio da figura, do que tratará o texto publicitário. Os/as alunos/as respondem, por exemplo, *Ah, professora, deve tratar da irmandade; deve ser de silico*<sup>3</sup>.

A professora questiona o que é *irmandade* e um aluno responde que é o *queima rosca*. Novamente, a professora pergunta o que eles/as acham do termo empregado pelo aluno. Quase todos/as, falando, ao mesmo tempo, termos diferentes, porém quase sinônimos, respondem que acham o *termo normal*. *Que o que não é normal é isso* (referindo-se à *drag-queen*). Os/as alunos/as, ainda referindo-se à *drag-queen*, dizem que *homem tem de ser homem*. Algumas alunas ainda aproveitam para dizer que se as *coisas continuarem como estão vai faltar mais homem do que já falta*.

A professora mostra a outra parte do texto publicitário – o texto escrito. Uma aluna, perplexa, depois de ler o texto diz que mulher e boiola se preocupam com a casa e com os filhos, que homem não pensa muito nisso não. A professora pede que leiam o texto até o final, prestando atenção nos detalhes. Depois de um certo tempo, a professora pergunta então sobre o tema do texto, ao que os/as alunos/as respondem que é sobre a revista *Marie claire*. A professora então questiona sobre os gostos da mulher, leitora da revista. Os/as alunos/as respondem que agora eles/as haviam entendido o texto, pois antes haviam pensado que tudo o que estava escrito referia-se às *drag-queens*, que tudo o que estava escrito dizia respeito ao gosto da mulher, ou seja, ver novela, cozinhar, cuidar de filhos é coisa de mulher. A professora questiona se realmente a mulher tem de se interessar só por novela, cozinha, filhos. As respostas foram conflitantes: alguns/mas alunos/as diziam que sim; que mulher deve se preocupar só com isso, e outros/as que ela tem todo o direito de fazer o que ela quer da vida.

A segunda foto é apresentada e alguns/mas alunos/as se espantam pelo fato de termos uma mulher com uma arma e brincam que ela não é nada sensível ou delicada, como diz o texto escrito.

A professora pergunta se têm algo a dizer. As alunas dizem que tudo bem ela segurar uma arma; porém, *dividir a conta, nem pensar*. Muitas meninas e alguns meninos concordam, pois são os homens que pagam a conta, e outros acharam que se a mulher quiser dividir, tudo bem.

---

<sup>3</sup> Silico é o homossexual que aplica silicone.

E, assim, discutem o texto publicitário até chegarem à conclusão de que o mesmo se trata da publicidade de uma revista. Nesse processo de interação, as identidades de gênero são constituídas: a professora diz que, então, estava tudo bem e que eles/as iriam trabalhar as conjunções, um aspecto gramatical, presentes no texto publicitário.

O debate sobre o texto publicitário é efetivamente encerrada e a discussão sobre as conjunções toma o restante do horário.

### **6.1. A representação da realidade, relações sociais e identidades sociais**

Por meio da análise da transitividade, podemos analisar o que está sendo dito e como o/a autor/a representa fatos da realidade, certamente baseando-se em valores, princípios que fazem parte de sua 'visão de mundo', ou de seus padrões ideológicos. Temos práticas de letramento em que as identidades de gênero são constituídas por meio das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos em contextos específicos. Relações essas que se pautam no poder.

Participante:	Processo	Exemplos
A mulher	Material	A mulher deve <b>cuidar</b> de casa e não <b>segurar</b> armas.  A mulher <b>faz</b> o que ela quiser da vida.  Tudo bem ela <b>segurar</b> uma arma.  Se a mulher quiser <b>dividir</b> a conta, tudo bem.
	Relacional	A mulher <b>é</b> delicada, sim.
	Mental	Mulher e boiola <b>se preocupam</b> com a casa e com os filhos homem não <b>pensa</b> muito nisso não.
	participante:	Processo
O homem	Material	São os homens que <b>pagam</b> a conta.
	Relacional	Homem tem de <b>ser</b> homem
	Mental	Mulher e boiola <b>se preocupam</b> com a casa e com os filhos homem não <b>pensa</b> muito nisso não.

Notamos, no evento de letramento, que muitos estereótipos são naturalizados, devido a falta de questionamentos. Na oração *A mulher deve **cuidar** de casa e não **segurar** armas*, temos, como meta dos verbos *cuidar* e *segurar*, os objetos casa e armas, que estão em lados opostos, se assim podemos dizer – o que indicaria identidades em conflito se não fosse a presença de uma negação antes do verbo *segurar* e do modalizador *deve*, antes do verbo *cuidar*.

A presença de um verbo relacional, *A mulher é delicada, sim*, define a mulher como delicada, ou seja, temos aqui o discurso de dominação que é reforçado pela palavra *sim*.

Podemos 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.

Corroborando como o discurso de dominação, temos os verbos de processo mental que indicam a divisão sexual do trabalho e o mundo privado como o mundo das mulheres: Mulher e boiola **se preocupam com a casa e com**

*os filhos; homem não pensa muito nisso não.* Tais verbos reforçam a naturalização de crenças e valores.

Em conflito com a identidade não emancipada da mulher, temos: *A mulher faz o que ela quiser da vida.; Tudo bem ela segurar uma arma; Se a mulher quiser dividir a conta, tudo bem;* temos verbos de processo material que indicam, com suas metas, uma identidade emancipada para a mulher – participante ativa desses processos. Ou seja, há resistência. Há, portanto, um discurso de emancipação. Essa composição mista de dois discursos, de emancipação e de dominação, apontam para as identidades híbridas (Magalhães, 1995, 2005).

Quanto às identidades constituídas para os homens, podemos concluir, com base na análise dos verbos de processo material, relacional e mental, presentes nas orações *São os homens que pagam a conta; Homem tem de ser homem; Mulher e boiola se preocupam com a casa e com os filhos; homem não pensa muito nisso não,* que ainda é a identidade tradicional que é constituída para os homens, pois tais processos verbais demonstram que não há resistência a essa identidade.

## 7. Considerações Finais

A linguagem é veículo de expressão, de experiências, de idéias. Assim, ela expressa aspectos do contexto sociocultural onde é produzida, influenciando-nos a pensar deste ou daquele modo – assim também ocorre no contexto pesquisado, local no qual temos os eventos de letramento moldados pela instituição, bem como por relações de poder (Barton *et al.* orgs. 2000). Assim, por meio da Análise de Discurso Crítica – da análise do sistema de transitividade - pudemos ver como são retratados aspectos da realidade em um evento de letramento, que teve como foco um texto publicitário; podemos perceber que relações sociais são ali encontradas, bem como as identidades de seus participantes. Notamos, ainda, que as identidades de gênero constituídas são, na maioria, tradicionais ou um *continuum*, no qual a mulher acumula funções e identidades em conflito. E, no que diz respeito ao homem, a identidade constituída ainda é a tradicional.

Constatamos ainda que, nos eventos de letramento que ocorrem no contexto da escola, muitas oportunidades de discussão mais aprofundada das questões de poder e de gênero social são perdidas. Isso pode ocorrer devido ao fato de vários/as profissionais da Educação ainda ter em mente que tal discussão não é ‘matéria’ a ser levada em consideração em uma aula de Língua Portuguesa. Nesse caso específico, toda a discussão do



texto publicitário apresentada serviu mais como um pretexto para o trabalho sobre as conjunções. Fica à mercê do esquecimento a dicotomia homem X mulher que traz, segundo Poynton (1989), idéias ideologicamente produzidas, construindo relações assimétricas que precisam ser problematizadas desde a infância. Além disso, no contexto pesquisado, temos que as meninas não se enquadram passivamente em estereótipos, há resistência. E isso não foi, ao que nos parece, percebido pela professora.

Um texto publicitário que poderia ser empregado para a reflexão e 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 do feminino, serviu apenas de pretexto. Isso pode levar à legitimação de padrões ideológicos do senso comum. Ao contrário, um trabalho de leitura crítica desse texto pode influenciar leitores/as a refletirem sobre o que é veiculado nos textos; bem como nos eventos de letramento, o que pode ser o início de mudanças nas práticas discursivas pedagógicas e nas práticas sociais. E o que faria de um momento discursivo um lugar de luta e resistência, uma prática orientada para a praxis (Lazar, 2005).

Temos aqui, então, um evento de letramento que muito nos lembra o modelo autônomo, pois desvinculado da dimensão de prática social, pouco tem a dizer sobre as relações entre linguagem, poder e ideologia.

Eis aqui um problema que merece atenção – nossa análise é um meio de fazer isso. Entendemos que, por meio dela, daremos subsídios para que práticas sociais e eventos de letramento sejam questionados e as identidades neles constituídas também sejam problematizadas.

## REFERÊNCIAS

- BARTON *et al.* (orgs.). 2000. *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres e Nova York: Routledge.
- BOURDIEU, P. 1999. *A dominação masculina*. Trad., M. H. Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. 1999. *Discourse in late modernity*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- FAIRCLOUGH, N. 2003. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres and Nova York: Routledge.
- \_\_\_\_\_. 2001. Critical discourse analysis as a method in social scientific research. *In: Wodak,*
- \_\_\_\_\_. 1989. *Language and power*. London: Longman.

- R. & MEYER, M. *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage Publications.
- HALLIDAY, M. A . K. 1994. *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold.
- \_\_\_\_\_. 1985. *Learning how to mean*. Explorations in the development of language. Londres: Edward Arnold.
- HEATH, S. B. 1983. *Ways with words* Life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.
- KLEIMAN, A . B. (org.). 1995. *Os significados do letramento*. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- LAZAR, M. (ed). 2005. *Feminist Critical Discourse Analysis*. Gender, power and ideology in discourse. New York: Palgrave e Macmillan.
- MAGALHÃES, I. 1995. A critical discourse analysis of gender relations in Brazil. *Journal of Pragmatics*, 23, pp. 183-197.
- \_\_\_\_\_. 2002. Interdiscursivity, gender identity and the politics de literacy in Brazil. In: M.
- LAZAR (org.). 2005. *Feminist Critical Discourse Analysis*. Nova York: Palgrave , pp. 181-204.
- MEURER, J. L. & MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino de linguagem*. Bauru, SP: EDUSC.
- PATAI, D. 1988. *Brazilian women speak*. Massachussets: Rutgers.
- PEDRO, E. R. 1997. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: E. R.
- PEDRO (org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho.
- POYNTON, C. 1989. *Language and gender: making the difference*. Oxford: University Press.
- STREET, B. 1993. *Crsos-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STREET, V. B. 1995. *Social literacies*. Londres e Nova York: Longman.
- THOMPSON, J. B. 1998. *ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- WODAK, R. & Meyer, M. (orgs.). 2001. *Methods of critical discourse analysis*. Londres: Sage Publications.