



Universidade de Brasília

Instituto de Letras

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL

Schneider Pereira Caixeta

**O DISCURSO SOBRE A MULHER NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE
ALUNAS DA EJA**

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa

Brasília - DF

2021



Universidade de Brasília

Instituto de Letras

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL

Schneider Pereira Caixeta

O DISCURSO SOBRE A MULHER NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNAS DA EJA

Tese apresentada ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa

Brasília - DF

2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CC138d Caixeta, Schneider Pereira
O discurso sobre a mulher nas produções textuais de
alunas da EJA / Schneider Pereira Caixeta; orientador Maria
Luiza Monteiro Sales Coroa. -- Brasília, 2021.
247 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) --
Universidade de Brasília, 2021.

1. Análise de Discurso Crítica. 2. Educação de Jovens e
Adultos. 3. Mulher. 4. Educação. 5. Feminismo. I. Coroa,
Maria Luiza Monteiro Sales , orient. II. Título.

BANCA EXAMINADORA

Defendida e aprovada em: 07 de dezembro de 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa (UnB) – Presidente

Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias (UnB) – Membro Interna

Profa. Dra. Simone Paixão Araújo (IFG) – Membro Externa

Prof. Dr. Sóstenes Cezar de Lima (UEG) – Membro Externo

Profa. Dra. Francisca Cordélia Oliveira da Silva (UnB) – Suplente

Dedico este trabalho às minhas alunas e aos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos, por tudo o que foram, são e ainda serão em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me permitir a realização de mais este sonho, mesmo em meio a tantas outras batalhas pessoais que precisaram ser vencidas concomitantemente. Nos momentos em que a fé se mostrou menos existente foi quando tive as maiores respostas.

À minha mãe (*in memoriam*), por ter sido a mulher guerreira que foi, por ter me incentivado ininterruptamente a estudar desde o meu primeiro dia de escola, e por ser exemplo de vida para mim e para muitos ao seu redor.

Ao meu companheiro de vida, Bené, que sabe bem o que é passar por um processo de doutoramento e, mais que isso, soube como demonstrar com palavras e ações que estava ao meu lado nesse período.

À minha querida orientadora, Prof^ª Maria Luiza, pela paciência com que me ensinou, acolhendo-me de braços abertos. Mais do que analisar discursos, aprendi a analisar a vida.

Aos meus amigos (irmãos e irmãs que não tive), pelas palavras de motivação e pelos momentos de distração que fizeram toda a diferença nos períodos de angústia e cuja torcida foi um incentivo constante.

À minha família, que é a minha base, meu alicerce.

Aos meus colegas de orientação, com quem dividi meus questionamentos, e que me ensinaram mais do que podem imaginar.

Ao Instituto Federal de Goiás, especialmente ao Câmpus Luziânia e ao Câmpus Anápolis, pois é uma instituição que me possibilitou adentrar o universo da Educação de Jovens e Adultos e que fomenta em mim o desejo de realizar plenamente o ensino, a pesquisa e a extensão. Agradeço também aos meus colegas de trabalho pelo compartilhamento de experiências e incentivo.

À Universidade de Brasília, especialmente ao Programa de Pós-graduação em Linguística e seu corpo docente, que, ao abrir as portas da universidade para a realização desta pesquisa, possibilitou com que a voz da EJA como um todo ecoasse um pouco mais além dos muros da escola.

À escola que muito prontamente me recebeu para o desenvolvimento desta pesquisa, com suas alunas e alunos sensacionais e à estimada professora J., colega de profissão por quem tenho imensa admiração. Este trabalho nunca teria acontecido sem vocês.

Finalmente, agradeço de coração àqueles que me apresentaram à felicidade na docência, meus alunos e alunas da EJA, com quem tenho tido o prazer de conviver desde o ano de 2016. Que este trabalho seja em retorno a tudo o que me foi concedido.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos, embora não seja uma prática nova, tampouco desconhecida, consiste em uma modalidade de ensino que ainda é considerada um grande desafio para a educação brasileira. As alunas da EJA, além das interferências típicas que acometem os alunos dessa modalidade de ensino, se deparam ainda com situações diretamente relacionadas ao seu papel de gênero e à sua condição de mulher, que se tornam empecilhos para sua escolarização, tais como a dificuldade em conciliar as jornadas de trabalho em casa e fora dela com os estudos, ou a proibição por parte dos companheiros, que não aceitam a continuação dos estudos após o casamento. Este trabalho analisa as representações identitárias da mulher nos discursos de alunas frequentadoras das aulas da EJA, com vistas a compreender a forma como essas alunas representam o papel social da mulher no processo de ensino/aprendizagem. A fundamentação teórica e metodológica empregada é a Análise de Discurso Crítica, mais especificamente a Abordagem Dialético-Relacional, de Norman Fairclough, bem como os pressupostos da Análise de Discurso Crítica Feminista, sendo conceitos como discurso, texto, ordens do discurso, estrutura social, prática social, prática discursiva, significado acional, significado representacional e significado identificacional centrais nas discussões empreendidas. O corpus é formado por produções textuais escritas por alunas da EJA, entrevistas realizadas com as mesmas e notas de campo e, para sua análise, são empregadas as seguintes categorias: escolhas lexicais, intertextualidade, interdiscursividade, representação de eventos sociais, representação de atores sociais, metáfora, modalidade e sistema de avaliatividade. Além disso, discute-se a relação mantida entre poder, hegemonia e ideologia com o discurso e com a mudança social e teoriza-se a respeito das identidades na modernidade tardia. Para a análise dos dados, emprega-se a versão do arcabouço metodológico da ADC de Chouliaraki e Fairclough (1999) formulada por Dias (2015). Os discursos enfatizam a infância vivida pelas alunas, com predominância das representações de abandono afetivo, abuso sexual e trabalho precoce, bem como de brincadeiras infantis e momentos em família. A família é representada como sendo tudo para as alunas, enquanto a educação é representada como um sonho que está sendo realizado. As representações acerca do casamento apontam para a instituição como fundamental para a constituição de uma família, embora enfatizem os problemas enfrentados pelas mulheres, como as violências e a infidelidade. A maternidade é representada como um presente de Deus, o qual não deve ser recusado, o que influencia a representação do aborto e do emprego de métodos contraceptivos. As representações sobre o trabalho focam nas dificuldades enfrentadas pelas mulheres em sua vida profissional, tais como o preconceito, a dupla jornada e o assédio. Por fim, enquanto o machismo é representado como a dominação masculina, as representações sobre o feminismo apontam para uma situação de inversão, ou seja, de dominação feminina, e não para a igualdade entre os gêneros.

Palavras-chave: Análise de Discurso Crítica; Educação de Jovens e Adultos; Mulher; Educação; Feminismo.

ABSTRACT

Youth and adult education, although not a new practice, nor unknown, is a teaching modality that is still considered a great challenge for Brazilian education. Female students, in addition to the typical interferences that affect students of this type of education, are also faced with situations directly related to their gender role and their condition as women, which become obstacles to their schooling, such as the difficulty in reconciling working hours at home and outside with studies, or the prohibition from partners, who do not accept the continuation of studies after marriage. This work analyzes the identity constitution of women in discourses from female students attending youth and adult education classes, with a view to understanding how these female students represent the social role of women in the teaching/learning process. The theory and methodology used is Critical Discourse Analysis, more specifically the Dialectic-Relational Approach, by Norman Fairclough, as well as the contributions of the Feminist Critical Discourse Analysis, being topics such as discourse, text, discourse orders, social structure, social practice, discursive practice, actional meaning, representational meaning and identification meaning important to the discussions undertaken. The corpus consists of essays written by the students, interviews with them and field notes and, for its analysis, the following categories: lexical choice, intertextuality, interdiscursivity, representation of social events, representation of social actors, metaphor, modality and evaluation are used. Furthermore, the relationship between power, hegemony and ideology with discourse and social change and identities in late modernity are discussed and theorizes about. For data analysis, the methodological framework of ADC by Chouliaraki and Fairclough (1999), reformulated by Dias (2015), is used. Discourses emphasize the childhood experienced by the students, with a predominance of representations of emotional abandonment, sexual abuse and early work, as well as children's games and family moments. The family is represented as everything to the students, while education is represented as a dream that is being fulfilled. Representations about marriage point to the institution as fundamental for the constitution of a family, although they emphasize the problems faced by women, such as violence and infidelity. Motherhood is represented as a gift from God, which should not be refused, which influences the representation of abortion and the use of contraceptive methods. Representations about work focus on the difficulties faced by women in their professional life, such as prejudice, double shifts and harassment. Finally, while sexism is represented as male domination, representations about feminism point to a situation of inversion, that is, female domination, and not gender equality.

Keywords: Critical Discourse Analysis; Youth and Adult Education; Woman; Education; Feminism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação de atores sociais	80
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Processos, participantes e circunstâncias	79
Quadro 2 – Modos de operação da ideologia	91
Quadro 3 – Gêneros trabalhados nas oficinas	103
Quadro 4 – Quantificação das redações produzidas e selecionadas na pesquisa	107
Quadro 5 – Composição do corpus de pesquisa	108
Quadro 6 – Alunas participantes da pesquisa	109
Quadro 7 – Percurso metodológico proposto por Fairclough e Chouliaraki	111
Quadro 8 – Percurso metodológico proposto por Dias	112
Quadro 9 – Representação do evento social abuso sexual	129
Quadro 10 – Repres. dos atores sociais nos relatos de abandono parental e abuso sexual	130
Quadro 11 - Avaliações de afeto nos relatos sobre infância	131
Quadro 12 – Comparação entre as alunas	135
Quadro 13 – Representação dos atores sociais nos relatos de trabalho infantil	142
Quadro 14 – Representação do evento social brincadeira	147
Quadro 15 – Representação dos atores sociais nos relatos de infância feliz	148
Quadro 16 – Avaliações de afeto nos relatos sobre infância feliz	149
Quadro 17 – Respostas sobre a importância da família	152
Quadro 18 – Respostas sobre inspirações	154
Quadro 19 - Representação dos atores sociais em relatos sobre a vida escolar	168
Quadro 20 – Respostas sobre a importância do casamento	179
Quadro 21 – Opiniões sobre a religião	198
Quadro 22 – Opiniões sobre métodos contraceptivos e aborto	209

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADC – Análise de Discurso Crítica

ADCF – Análise de Discurso Crítica Feminista

ADTO – Análise de Discurso Textualmente Orientada

ANDI – Agência de Notícias dos Direitos da Infância

CEAA – Campanha Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes

CEB – Câmara de Educação Básica

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CNE – Conselho Nacional de Educação

Confintea – Conferência Internacional de Educação de Adultos

COVID-19 – Coronavirus Disease

DIU – dispositivo intrauterino

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LACRI – Laboratório de Estudos da Criança

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

PNE – Plano Nacional de Educação

PNQ – Plano Nacional de Qualificação

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PROFAE – Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem
Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adulto

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

OIT – Organização Internacional do Trabalho

Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UNICEF – Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 – ADENTRANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	20
1.1 Carolina	20
1.2 Primeiro contato com a EJA.....	21
1.3 O que a EJA é	24
1.4 Um pouco de história da EJA	30
1.5 Alunos e alunas da EJA	35
1.6 Como a EJA está	39
2 – FEMINISMOS PARA NÓS	43
2.1 Lídia.....	43
2.2 O que os feminismos são	44
2.3 Feminismos de ontem, de hoje e de sempre	47
2.4 Afinal, o que elas querem?	52
2.5 Precisamos falar sobre o lugar de fala	58
3 – O LUGAR DA TEORIA	61
3.1 Cecília.....	61
3.2 A Análise de Discurso Crítica (ADC)	62
3.3 A Análise de Discurso Crítica Feminista (ADCF)	66
3.4 Teoria Social do Discurso, Análise de Discurso Textualmente Orientada, Texto	68
3.5 Discurso	70
3.6 Interdiscursividade e Intertextualidade.....	74
3.7 Escolhas lexicais.....	77
3.8 Representação de eventos sociais e atores sociais.....	77
3.9 Metáfora.....	83
3.10 Modalidade	84
3.11 Sistema de avaliatividade	85
3.11.1 O subsistema de atitude	86
3.11.2 O subsistema de engajamento	87
3.11.3 O subsistema de gradação	88
3.12 Poder, hegemonia e ideologia.....	88
3.13 Identidades.....	93
4 – ACOMPANHADOS POR UMA METODOLOGIA	97
4.1 Catarina.....	97

4.2 Esta pesquisa é qualitativa.....	98
4.3 Geramos os dados.....	102
4.3.1 Produção textual.....	103
4.3.2 Entrevista semiestruturada.....	104
4.3.3 Notas de campo.....	106
4.4 Delimitamos o corpus.....	107
4.5 As participantes da pesquisa.....	108
4.6 É preciso triangular.....	109
4.7 Tratamos os dados.....	111
5 – INFÂNCIA, FAMÍLIA E EDUCAÇÃO.....	115
5.1 Sandra.....	115
5.2 A infância é inesquecível.....	117
5.2.1 Abandono afetivo e abuso sexual.....	117
5.2.2 Trabalho infantil.....	136
5.2.3 Brincadeiras.....	143
5.3 A família é tudo.....	150
5.4 Estudar é um sonho que está se realizando.....	157
6 – CASAMENTO, MATERNIDADE E TRABALHO.....	174
6.1 Manuela.....	174
6.2 Primeiro, o casamento.....	175
6.3 Ser mãe é um presente de Deus.....	192
6.3.1 Presentes não se recusam.....	200
6.4 O trabalho é duro.....	213
6.5 Machismo é um homem e feminismo é uma luta.....	220
REFLEXÕES FINAIS.....	229
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	237
Anexo 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	245
Anexo 2 - Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa.....	247

INTRODUÇÃO

Cada capítulo deste trabalho começa com o nome de uma das alunas participantes¹. Nessas seções, apresentamos uma redação que compõe o *corpus* da pesquisa, escrita por uma aluna, como forma de sedimentar o caminho que conduzirá à completude dos objetivos propostos. Assim, em cada capítulo, e não apenas nos chamados analíticos, estão presentes os escritos produzidos no âmbito dessa pesquisa. O intuito é que, antes de ter contato com vozes de especialistas teóricos, a leitura propicie o reconhecimento das vozes daquelas por quem esse trabalho se propôs, e sem as quais não existiria.

No capítulo 1, **Adentrando a Educação de Jovens e Adultos**, iniciamos a contextualização deste trabalho apresentando uma análise de conjuntura sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Antes de discorrer sobre a EJA em si, discorro sobre minha jornada nessa modalidade de ensino e minhas inquietudes quanto à realidade vivida, ponto de partida que serve como justificativa para meu interesse por esse tema no desenvolvimento da presente pesquisa.

Assim, evoco o objetivo geral, que é analisar as representações identitárias da mulher na visão de alunas frequentadoras das aulas da EJA e compreender a forma como essas alunas entendem a situação da mulher na trajetória escolar.

Feito isso, procedemos para uma apresentação da modalidade Educação de Jovens e Adultos, conceituando-a como uma modalidade de ensino que é um direito assegurado pela Constituição brasileira, retomando seus marcos históricos, desde a educação no período colonial até a atualidade. Um ponto de importância neste capítulo é a discussão empreendida acerca dos alunos e das alunas da EJA, mais especificamente as últimas, por serem as colaboradoras de nossa pesquisa, momento em que abordamos características do público que atende as aulas da modalidade. Por fim, reservamos um espaço para nos aprofundarmos na situação da EJA na atualidade, uma vez que, dado o contexto governamental, a situação da EJA, bem como da educação como um todo, tem se agravado por causa da maneira como os órgãos governamentais têm lidado com a educação no país. Assim é que este capítulo primeiro busca focar na vertente educacional que acreditamos perpassar os objetivos e questões motivadoras que propomos investigar.

¹ Por questões éticas, todos os nomes de alunas empregados neste trabalho são nomes fictícios escolhidos aleatoriamente.

O capítulo 2, **Feminismos Para Nós**, também segue o objetivo de análise de conjuntura, com enfoque, por sua vez, nas questões relacionadas a gênero, ao incorporar as teorizações dos movimentos feministas como imprescindíveis. Aqui partimos de uma tentativa de conceitualizar o feminismo, o que nos leva à conclusão de que a pluralidade de lutas e particularidades implica uma pluralidade de vertentes, daí o fato de se preferir o termo *feminismos* no plural ao invés de *feminismo* no singular. Assim como no capítulo precedente, propomos um resgate do percurso da luta feminista através da história, o que somente pode ser realizado parcialmente, visto que a história do feminismo é a história da resistência feminina contra a dominação masculina, ou seja, se houve dominação, houve resistência, e houve feminismo. Assim, adotamos a divisão temporal usual da história do feminismo organizado como movimento, que se divide em primeira, segunda e terceira ondas, destacando os pontos de cada um que acreditamos serem pertinentes para a realização e entendimento deste estudo.

Com isso, adentramos as pautas feministas com a finalidade de fundamentar as análises vindouras, uma vez que acreditamos que o discurso sobre a mulher tenha estreita relação com os seus anseios por um mundo não sexista e mais justo. As pautas que apresentamos são incluídas de acordo com sua pertinência para este trabalho, ou seja, priorizamos as discussões que atendam às necessidades analíticas que foram detectadas no desenvolvimento da pesquisa. Por isso, abordamos a infância e a distribuição de papéis de gênero, a violência contra crianças, o casamento, a maternidade, o aborto e o trabalho, tendo em mente a relação desses temas com a mulher, mais especificamente com os discursos das alunas participantes.

Por fim, realizo a necessária reflexão acerca do lugar de fala, colocando-me como pesquisador aberto a reconhecer de onde venho e reflito sobre como isso pode ter um peso sobre as minhas percepções acerca de problemas sociais relacionados às mulheres, os quais eu, enquanto homem, não poderia compreender, mas para os quais posso contribuir com um outro enfoque discursivo.

Embora este trabalho adote a Análise de Discurso Crítica (ADC) como norteadora e seja reconhecido que a ADC é uma perspectiva teórico-metodológica, ou seja, simultaneamente uma teoria e um método, optamos por realizar a exposição da fundamentação teórica em um capítulo separadamente da exposição da metodologia, a fim de elucidar as particularidades de ambos os percursos (teórico e metodológico) de uma forma que acreditamos ser mais acessível em termos de didática. Por isso, o capítulo 3 se destina à fundamentação teórica e o capítulo 4 à descrição metodológica.

No capítulo 3, **O Lugar da Teoria**, apresentamos, portanto, a ADC e uma derivação sua, a Análise de Discurso Crítica Feminista (ADCF), cuja teoria serve como base principal à reflexão aqui proposta. Devido a isso, certos conceitos colocam-se como necessários, tais como discurso, texto, ordens do discurso, estrutura social, prática social, prática discursiva, significado acional, significado representacional e significado identificacional. Quanto às categorias de análise, explicamos a forma como são utilizadas as categorias de escolhas lexicais, intertextualidade, interdiscursividade, representação de eventos sociais, representação de atores sociais, metáfora, modalidade, sistema de avaliatividade. Além disso, discutimos a relação mantida entre poder, hegemonia e ideologia com discurso e com a mudança social. Por fim, abordamos teorizações a respeito das identidades, concedendo atenção especial para a questão da identidade na modernidade tardia.

Já no capítulo 4, **Acompanhados Por Uma Metodologia**, elucidamos as características da pesquisa qualitativa, abordagem na qual se encontra o tipo de pesquisa que propomos fazer. Descrevemos a geração dos dados, que compreendeu os processos de escrita de redações de gêneros diversos, entrevistas semiestruturadas e notas de campo, os quais detalhamos. Descrevemos ainda o processo de delimitação do corpus e apresentamos as participantes da pesquisa. Por fim, explicamos o tratamento dos dados, trazendo o arcabouço metodológico da ADC de Chouliaraki e Fairclough (1999) reformulado por Dias (2015). Optamos por apresentar nos capítulos antecedentes a contextualização da pesquisa, bem como a reflexão sobre a conjuntura da mesma, reservando este capítulo para a apresentação propriamente dita dos objetivos e questões que norteiam a presente pesquisa.

O capítulo 5, **Infância, Família e Educação**, dá início às análises dos dados e abarca as reflexões acerca das representações discursivas da infância, da família e da educação das/para as mulheres da EJA.

Nas representações de infância, afloram a rememoração de eventos marcantes vivenciados por elas, como o abandono afetivo, o abuso sexual e o trabalho infantil. Por outro lado, os relatos de uma infância feliz aparecem ancorados nas lembranças das brincadeiras em espaços interioranos e simples e na convivência com família e amigos.

As representações sobre a família evidenciam a importância que ela tem na vida das alunas, que a percebem como um alicerce para a construção da vida, sendo que as pessoas que mais inspiram as alunas tendem a ser mulheres com quem possuem laços familiares e são vistas por elas como mulheres fortes e guerreiras.

Finalmente, na análise sobre a representação da educação, vislumbra-se a confiança depositada no processo educacional por parte das alunas da EJA, que, em geral, compartilham a experiência de uma exclusão da vida escolar na idade dita apropriada, o que faz com que o acesso aos estudos assumam um caráter de sonho para elas, o qual elas almejam também para seus filhos e filhas.

No sexto capítulo, **Casamento, Maternidade e Trabalho**, o exercício analítico recai sobre a representação dos temas relacionados à vida adulta: o casamento, a maternidade e o trabalho.

Buscamos, assim, compreender a forma como o casamento é representado nos discursos, e entender quão importante ele pode ser para essas mulheres, visto que o casamento é concebido por muitas delas como a base para a constituição de uma família. Por isso, nos atentamos para a abertura ou o fechamento para a diferença quanto a concepções alternativas de relacionamentos, tais como o relacionamento coabitante ou a negação do casamento. Aqui também encontramos espaço para expor a questão da violência física e psicológica e da infidelidade, fatores apontados como sendo os principais problemas enfrentados pelas mulheres em relacionamentos.

A maternidade, segundo foco do capítulo, é analisada principalmente sob o prisma da interdiscursividade, evidenciando-se os vários discursos manifestos nos relatos, principalmente o discurso religioso, o que implica uma aceitação da maternidade de forma incondicional e uma sanção da recusa da maternidade. Isso influencia, como demonstramos, nas representações discursivas das alunas quanto à questão dos métodos contraceptivos e do aborto, campos em que há uma grande divergência de opiniões e posicionamentos.

Ainda, entendemos também o trabalho como um fator digno de ser analisado, haja vista sua estreita relação, assim como os outros temas, com a questão da educação. Para tanto, focalizamos as seguintes dificuldades apontadas pelas alunas na vida profissional da mulher: o preconceito, o assédio, a dupla jornada e a feminilidade.

Para encerrar o capítulo, realizamos, com base nas entrevistas realizadas, a análise das representações sobre machismo e sobre feminismo, mais especificamente sobre as definições das alunas a respeito das duas práticas, com base nas perguntas: *Você sabe o que é o machismo?* e *Você sabe o que é o feminismo?*.

Finalmente, em **Reflexões Finais**, buscamos refletir sobre as análises realizadas, retomando as conclusões alcançadas por meio das análises e apresentando algumas respostas das alunas à pergunta *O que é ser mulher?* Procuramos, com isso, acessar as representações

discursivas acerca do que é ser mulher para elas, evidenciando os principais pontos levantados ao longo deste trabalho.

1 – ADENTRANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Espero que você agora termine seus estudos, pois é seu sonho. (Catarina)

É possível vida sem sonho, mas não existência humana e História sem sonho. (Paulo Freire)

1.1 Carolina

A primeira vez que vi Carolina na escola em que este trabalho foi desenvolvido, foi em um evento organizado pela professora de Português que me acolheu na instituição para a realização desta pesquisa. Ela estava sentada no auditório junto com os outros alunos, mas pensei que ela fosse uma das professoras da escola. Não tentarei explicar o que me levou a deduzir que ela era uma professora, pois tal tentativa envolveria discussões acerca de preconceitos e estereótipos meus, mas saliento que fiquei surpreso quando, ao entrar na sala do 2º ano pela primeira vez, vi Carolina sentada numa cadeira de estudante. O primeiro texto que Carolina produziu no âmbito desta pesquisa foi um texto autobiográfico², conforme fora proposto a todos os alunos, o qual reproduzo integralmente a seguir:

Meu nome é Carolina (sobrenome suprimido), tenho 53 anos, nasci no dia 31/01/1966 em Palmeiras de Goiás. Sou filha de (nome suprimido) e (nome suprimido), tenho 8 irmãos, 4 mulheres e 4 homens. Hoje estou casada há 32 anos com (nome suprimido), tenho 2 filhos, (nomes suprimidos), minhas joias raras. Minha história começou em Palmeiras de Goiás onde nasci, foi uma infância maravilhosa, com muitas brincadeiras e peraltices, viver no interior foi muito bom. Me mudei para Goiânia aos 12 anos de idade, estudei na escola Rui Brasil, onde terminei o ensino fundamental. Me casei aos 21 anos, logo fui mãe, e o tempo foi passando, dediquei os anos aos meus filhos, e logo ao trabalho, onde vi o tempo passar e não concluí os estudos. Hoje estou de volta aos estudos amando o que estou fazendo. Estudo no (nome da escola suprimido). Como tem me trazido coisas boas, conviver com outras pessoas, tem me acrescido muito e claro o intuito de terminar o ensino médio e concluir uma faculdade; claro que ainda estou em dúvida em o que fazer, tenho tempo hábil para decidir. Tudo que vivi até agora, me tornou uma pessoa melhor!

² Todas as redações aparecem neste trabalho destacadas em um fundo de cor amarela. Os textos destacados em um fundo azul correspondem aos trechos transcritos das entrevistas, enquanto o fundo verde destaca as notas de campo.

Não é possível saber quem seria Carolina hoje se ela tivesse conseguido terminar os seus estudos naquela idade considerada escolar e quão diferente seria a sua vida tivesse ela conseguido conciliar a vida escolar com a vida familiar e com a profissional. Talvez tivesse se tornado uma professora, o que, conforme podemos inferir agora do meu pensamento inicialmente preconceituoso, não me causaria surpresa. Talvez a vida a tivesse levado por outros caminhos. Pode-se, contudo, afirmar que para Carolina, voltar a estudar tem sido uma experiência de felicidade, assim como o é para incontáveis alunos que retornam aos estudos por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Muito do que será abordado neste capítulo tem a ver com impressões e concepções, minhas, de terceiros, e talvez suas, enraizadas em discursos depreciativos que por bastante tempo vigoraram e ainda são correntes a respeito dessa modalidade de ensino. Na pesquisa objeto desta tese, proponho uma tentativa de desconstrução dessas impressões e concepções, começando por mim.

1.2 Primeiro contato com a EJA

A minha primeira experiência como professor em uma sala de aula foi no ensino privado, mais precisamente, com o ensino de língua inglesa em uma escola de idiomas. Daquela sala de aula até a sala de aula de EJA foi um caminho que percebo como longo e inesperado. Longo porque foram muitos anos e muitas etapas até ingressar no ensino público e porque o contato com a EJA não ocorreu logo nos primeiros semestres em que lecionei na escola pública. E inesperado porque eu nunca havia sequer cogitado trabalhar com jovens e adultos da educação básica, embora meus alunos no ensino de idiomas fossem predominantemente jovens e adultos. Entretanto, eram outros jovens e outros adultos, com histórias de vida completamente diferentes e necessidades e anseios particulares.

Inesperado também porque não recorro de discussões acerca da EJA terem feito parte da minha formação na licenciatura em Letras, embora tenha concluído o curso me sentindo preparado para trabalhar com jovens e adultos do ensino privado. Isso soa no mínimo contraditório, se assumirmos que as instituições públicas de ensino superior devem formar professores que se sintam aptos a trabalhar na esfera pública ou privada do ensino em sua totalidade. O fato de a EJA não ser abarcada nas reflexões realizadas na maioria dos cursos de

licenciatura é reflexo de sua posição ainda vista como compensatória e não essencial, o que pode levar a uma priorização de formação voltada à educação básica dita regular e a um apagamento da existência da EJA. A esse respeito, Ventura (2012) afirma:

Em síntese, por um lado, sob o aspecto legal, há o reconhecimento da área e da necessidade de uma formação docente para atuar nela na perspectiva da elaboração de projetos pedagógicos próprios; por outro lado, na prática, a questão permanece, como será visto, ainda muito tímida, principalmente, na formação do docente que irá atuar tanto na segunda etapa do ensino fundamental quanto no ensino médio na modalidade de EJA. Soma-se a esse quadro o pouco reconhecimento da área de EJA nas universidades, perceptível também pela escassez de produção acadêmica sobre a área e, principalmente, sobre a formação de professores de EJA. Dentre os que existem, a maior parte trata de práticas de alfabetização e formação em serviço dos alfabetizadores, sendo, ainda, mais diminuto o número de estudos sobre a formação acadêmica inicial de professores de EJA para atuar em toda a educação básica (VENTURA, 2012, p. 73).

De qualquer maneira, meu ingresso no ensino de jovens e adultos aconteceu, mais tarde do que cedo, quando fui empossado, em janeiro de 2015, como professor efetivo de Português e Inglês no Instituto Federal de Goiás – Campus Luziânia. Meu primeiro contato com os alunos causou-me surpresa, mesmo eu já conhecendo todos os estereótipos que cercavam a EJA. Houve frustrações minhas por pensar que os alunos não aprendiam da maneira como eu desejava que eles aprendessem, por não saber como adaptar a minha prática àquela nova e desconhecida realidade, e por ver que a atenção dispensada às turmas de EJA em uma instituição que ofertava desde o ensino médio até o superior parecia ser menor. Como consequência, passei a perceber minhas aulas como ineficazes, ao mesmo tempo em que não percebia outras formas de atuação que contemplassem o desejo de aprender, que era forte em meus alunos. Acredito que a surpresa e a frustração não tenham sido experiências exclusivas deste professor, mas que elas façam parte do primeiro contato de muitos colegas de profissão que ingressam na EJA. Contudo, acredito que a desconstrução dessas frustrações também ocorra através da experiência prática de docência da maioria desses professores, que, tendo a chance de conhecer melhor os seus alunos no dia a dia da sala de aula, conseguem superar algumas dessas concepções, que tendem a até mesmo limitar a nossa atuação nessas turmas, e concluem não ser impossível ação e transformação.

Posteriormente, assumi o cargo de coordenador do curso de EJA daquele campus, função que fez com que a minha aproximação com a realidade vivida pelos alunos fosse inevitável. Como coordenador do curso, a relação que desenvolvi com os alunos se estreitou de

tal maneira que tomei conhecimento de aspectos da vida pessoal de muitos deles: problemas de ordem social, emocional, familiar, judicial etc. Foi nesse período que comecei a refletir sobre até que ponto a escola considerava essas realidades ímpares de cada aluno e até que ponto nós nos preocupávamos a respeito da influência desses aspectos na educação dos nossos alunos de EJA.

Por mais que a Educação de Jovens e Adultos não seja uma prática nova, tampouco desconhecida, a realidade nos mostra que essa modalidade de ensino ainda é considerada um grande desafio para a educação brasileira. A evasão dos alunos ainda é um elemento muito presente, a formação de professores especificamente para esta área ainda é pouca, e a insatisfação com os resultados alcançados em sala de aula ainda é um fato. É verdade que muito se avançou na importância que hoje se dá ao ensino de jovens e de adultos, por parte dos setores político e social, mas o que existe em forma de conquistas atualmente é fruto de intensas discussões e reflexões, que foram conseguindo, pouco a pouco, desmistificar os estereótipos e preconceitos com relação à EJA e aos seus sujeitos e vencer os entraves políticos que foram impostos em muitos governos.

Mesmo assim, falar em Educação de Jovens e Adultos consiste em entrar em contato com todo um imaginário que ainda predomina sobre esse contexto educacional. É comum encontrarmos, quiçá em nós mesmos, concepções não acuradas a respeito da EJA, que, de tão estratificadas, podem enganosamente parecer um retrato fiel da realidade. Lembro-me bem de, ao cursar o meu ensino médio, frequentar uma escola estadual que se localizava em frente a um CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos), no interior de Goiás, e dos comentários que partiam de nós, alunos de outra instituição, sobre aquele local. Aqueles comentários, relacionados ao sistema de crenças/representações sociais, eram a materialização de pensamentos, infelizmente ainda correntes, sobre a EJA, tais como os seguintes:

1) Os alunos da EJA são alunos que não conseguem aprender; são alunos desinteressados, que não querem estudar; são alunos que trabalham e chegam cansados à escola todos os dias; eles dormem durante as aulas; são alunos repetentes; são alunos baderneiros; são alunos idosos; são alunos de baixa renda.

2) Os docentes da EJA são professores que atuam nessa modalidade para completarem a sua carga horária de trabalho quando não possuem outra opção; os professores de EJA não sabem planejar suas aulas de forma adequada à realidade da EJA e apenas replicam suas práticas de turma em turma; eles não têm uma formação pedagógica direcionada à EJA; os professores são impacientes; eles exigem dos alunos mais do que eles podem produzir, deixando-os

frustrados por não alcançarem um bom rendimento; ou eles exigem dos alunos muito menos do que eles podem render, frustrando-os igualmente com a falta de motivação externa.

3) A EJA é uma modalidade de ensino fácil, rápida e superficial; não se aprende nada além do básico em um curso de EJA; as escolas de EJA são ambientes perigosos, geralmente periféricos, sujeitos à violência e à precarização da periferia; as escolas de EJA ficam localizadas distantes das casas dos alunos, que não têm como chegar às escolas pela falta de transporte.

Entretanto, geralmente, alguém só chega a confirmar ou a refutar esses estereótipos, a partir do momento em que se encontra inserido na Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente, a partir do momento em que está dentro de uma sala de aula de EJA, quer seja como aluno, quer seja como professor, lidando, diariamente, com essa realidade e vivenciando o que ela envolve.

Partindo do objetivo geral desta tese, que é analisar as representações identitárias da mulher na visão de alunas frequentadoras das aulas da EJA e compreender a forma como essas alunas entendem a situação da mulher na trajetória escolar, neste capítulo, pretendemos, primeiramente, apresentar a Educação de Jovens e Adultos como acreditamos que ela seja: uma modalidade de ensino historicamente marcada pelo descaso político, mas que vem, aos poucos, conseguindo se firmar no contexto educacional; e uma modalidade de ensino socialmente marcada pelo estigma da exclusão, mas que pode transcender ao patamar da inclusão, desde que esta seja um guia para as ações que se desenvolvem na EJA.

Assim sendo, a seguir buscamos entender o que a Educação de Jovens e Adultos compreende, enquanto uma modalidade de ensino sob responsabilidade do Estado, retomar alguns de seus marcos históricos, pois eles dizem muito a respeito de como a EJA foi e é tratada, e refletir sobre os sujeitos principais da EJA: seus alunos e alunas.

1.3 O que a EJA é

Antes de qualquer coisa, buscaremos, nesta seção, definir o que vem a ser a EJA, uma vez que, para entender essa modalidade de ensino, há que se aceitar as suas especificidades. Mais que isso, a própria definição assumida neste trabalho é um indicativo do caminho que se busca percorrer na investigação aqui proposta, bem como é, ao mesmo tempo, um posicionamento ideológico perante a EJA. Para tanto, utilizaremos a definição dada por Maria

Clara di Pierro para a expressão *educação de jovens e adultos*, constante na obra *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*:

Em nossa história e cultura, porém, a expressão *educação de jovens e adultos* designa principalmente as políticas e práticas de alfabetização e elevação de escolaridade das pessoas que, na idade escolar, tiveram violado seu direito à educação. A vigência dessa perspectiva reparadora se relaciona à elevada proporção de analfabetos e de pessoas com baixa escolaridade na população, e aos serviços compensatórios de ensino realizados por organismos governamentais, não governamentais e pelo setor privado para responder a essa situação. A legislação educacional que rege essa dimensão da educação de jovens e adultos a define como uma das modalidades da educação básica com a função de proporcionar oportunidades adequadas de escolarização e certificação às pessoas que a ela não tiveram acesso na infância e adolescência, mediante a oferta de cursos e a realização de exames (DI PIERRO, 2010b, p. 2) [grifos da autora].

Assim, as práticas educativas de jovens e de adultos que formam o contexto desta pesquisa são aquelas da educação básica, sob responsabilidade do Estado, e que se configuram como um direito garantido pela Constituição. Não que esse direito seja, de fato, sempre efetivado, pois bem sabemos que o acesso à educação, bem como aos outros direitos básicos do cidadão, é constantemente negado a certos grupos sociais, mais especificamente àqueles de classes sociais menos prestigiadas. Moacir Gadotti afirma que, por ser a educação um direito social e humano, quando ela é negada a jovens e adultos que não tiveram acesso a ela na “idade própria”, o direito à educação está sendo-lhes negado pela segunda vez (GADOTTI, 2013, p. 19).

O mesmo autor relembra que a realização da Confinteia IV (Conferência Internacional de Educação de Adultos), em 1985, em Paris, foi marcada pela pluralidade de conceitos sobre a educação de adultos. Ele destaca temas como alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica, como tendo feito parte das discussões daquela conferência (2013, p. 15). Assim, ele alerta para a necessidade de um entendimento da EJA como uma modalidade em si, em oposição ao contraste constantemente feito dela com as outras modalidades educacionais:

Muitas vezes, define-se a educação de adultos por aquilo que ela não é. Por isso falamos em educação assistemática, não-formal e extraescolar, expressões que valorizam mais o sistêmico, o formal e o escolar. A educação não-formal, assim entendida, seria menos do que a educação formal, posto que

a primeira é concebida como “complementar de”, “supletiva de”, que não tem valor em si mesma (GADOTTI, 2000, p, 29).

Tentar entender a EJA pelo viés do que ela não é, do que lhe falta, consiste em perpetuar uma tradição de negação e exclusão já quase naturalizada ali. É importante entendê-la como uma modalidade de ensino única, com suas características e, conseqüentemente, necessidades específicas. Essa pluralidade de termos que se apresenta quando tentamos definir a Educação de Jovens e Adultos pode gerar confusão, visto que as modalidades a que se referem muitas vezes se aproximam quanto a algumas características. “Os termos **educação de adultos, educação popular, educação não-formal e educação comunitária** são usados muitas vezes como sinônimos, mas não são” (GADOTTI, 2000, p. 30) [grifos do autor]. O autor esclarece ainda que:

Na América Latina, a educação de adultos tem sido, particularmente a partir da segunda guerra mundial, de âmbito do estado. Pelo contrário, a **educação não-formal** está principalmente vinculada a organizações não-governamentais, partidos políticos, igrejas etc., geralmente organizadas onde o Estado se omitiu e muitas vezes organizada em oposição à educação de adultos oficial (GADOTTI, 2000, p. 30) [grifos do autor].

Gadotti ressalta que essa oferta é imprescindível para a própria manutenção do Estado enquanto parte do sistema capitalista, pois possibilitar o acesso mesmo que a um mínimo dos direitos básicos, tais como saúde, educação e moradia, é condição para que o sistema continue funcionando (GADOTTI, 2000, p. 31).

Por muito tempo, a atuação da Educação de Jovens e Adultos esteve concentrada na erradicação do analfabetismo, problema este ainda muito consistente no Brasil³, o que fazia com que a EJA atuasse apenas como meio de remediação emergencial, e não considerasse esse processo como parte da educação regular. Com a evolução da legislação que rege a educação no Brasil, eventualmente providenciou-se que a EJA adentrasse essa área educacional, contudo, os olhares que se lançam para ela muitas vezes ainda refletem seu julgamento como uma modalidade enfraquecida, uma vez que é vista como isolada, o que contradiz uma educação que se quer, pelo menos discursivamente, ampla e inclusiva, conforme é demonstrado por di Pierro (2010a), ao analisar o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010:

³ Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua Educação, divulgada em 15 de julho de 2020, a taxa de analfabetismo no Brasil em 2019 era de 6,6%, o que significa que 11 milhões de brasileiros de 15 anos ou mais ainda são analfabetos.

Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>

Quando dirigimos a atenção para as retóricas educativas, os acordos internacionais e a legislação nacional do período, somos levados a crer na existência de um amplo consenso em torno do direito humano à educação, em qualquer idade, e à necessidade da formação continuada ao longo da vida. Entretanto, quando analisamos as políticas educacionais levadas à prática, constatamos a secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupos de idade (DI PIERRO, 2010a, p. 240).

Romão (2000, p. 55) enfatiza a importância de se definir a EJA como uma parte do sistema regular de ensino, mas lembra que ela deve ser revestida de qualidade, para que não seja colocada como paralela ao sistema nem como forma compensatória ou complementar. Deve-se, porém, ter uma EJA voltada a uma clientela específica. Assim, fica evidente que, além da importância de se garantir que a EJA figure entre as modalidades da educação básica, há também uma preocupação no sentido de que o ensino praticado ali não seja desacreditado e encarado como mera forma de compensação dos estudos perdidos, mas que assuma um caráter próprio, considerando as especificidades de seu público.

Um documento elaborado pela Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, em 1994, já reforçava essa necessidade da construção de uma identidade de EJA ao afirmar que:

A EJA não deve ser uma reposição da escolaridade perdida, como normalmente se configuram os cursos acelerados nos moldes do que tem sido o ensino supletivo. Deve, sim, construir uma identidade própria, sem concessões à qualidade de ensino e propiciando uma terminalidade e acesso a certificados equivalentes ao ensino regular (COMISSÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1994).

De acordo com esse documento, a função básica da EJA é possibilitar aos seus alunos “ler, escrever e compreender a língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, dos conhecimentos essenciais das ciências sociais e naturais, e o acesso aos meios de produção cultural, entre os quais o lazer, a arte, a comunicação e o esporte” (COMISSÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1994). Além disso, o documento propõe que a EJA possibilite o contato com outros processos educativos, das dimensões do conhecimento, das práticas sociais do trabalho, do confronto de problemas coletivos e da construção da cidadania, ou seja, uma educação que extrapole os muros que separam a escola da sociedade. De fato, inúmeras vezes pude presenciar a mudança de objetivos de alunos meus: vários alunos que antes pretendiam apenas concluir o Ensino Médio e sair da

instituição com o tão valorizado diploma, não tardavam em perceber que poderiam continuar seus estudos no ensino superior, muitos dos quais, de fato, o conseguiram e contatavam a escola posteriormente, orgulhosos, anunciando seu ingresso em um curso superior.

Sartori (2011), apesar de entender que a Educação de Jovens e Adultos é, sim, uma das formas de reparação dos desníveis sociais, em grande parte responsáveis pela exclusão escolar dos alunos que voltam ao processo educativo por meio da EJA, frisa a mesma necessidade de um olhar atento às peculiaridades desse contexto educacional:

Desse modo, a EJA é entendida como dívida social, um direito negado em determinado momento histórico a jovens e adultos, e os poderes públicos são chamados a buscar formas de recompor esse direito através da legislação. Atender jovens e adultos não mais com campanhas ou programas, mas com propostas apropriadas e de acordo com as necessidades desses sujeitos históricos (SARTORI, 2011, p. 66).

O autor salienta três funções da EJA, que surgiram no Parecer CNE/CEB 11/2000, quais sejam: uma função reparadora, uma função equalizadora, e uma função qualificadora. A primeira visa conceder novamente o direito à educação, aqui vista como um bem ao qual esses alunos perderam o direito, o que torna esses sujeitos excluídos e invisibilizados. A função equalizadora lida diretamente com os processos de acesso e permanência desses alunos, uma vez que esse reingresso na escola não é um processo fácil para eles, bem como sua permanência ali esbarra em vários obstáculos. A função qualificadora, por sua vez, é tida como função permanente da EJA:

Mais do que uma função, ela é o próprio **sentido** da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (SARTORI, 2011, p. 74) [grifos do autor].

Dessa forma, a EJA deve assumir um caráter reparador, equalizador e qualificador, sem, contudo, revestir-se de um caráter apenas compensador e assistencialista, mas atuando de forma que promova a inserção, continuação e constante evolução dos alunos que por ela passam.

Com isso, convém ressaltar que, ao se basear no que acabamos de expor, a EJA consegue abarcar seu público de forma mais ampla, pois essas funções pelas quais ela deve se orientar são eficazes para que a Educação de Jovens e Adultos seja ofertada e viabilizada para um público que, para a modalidade, não será mais uma incógnita. Sendo assim, o termo “jovens e

adultos” vai construir a ideia de uma formação que nunca se acaba, visto que é possível continuar aprendendo ao longo de toda a vida (BRASIL, 2000, p. 10-11 *apud* SARTORI, 2011, p. 75).

Para Gadotti (2013, p. 14), vários temas integram a Educação de Adultos (EJA), dentre os quais ele menciona: a questão da pobreza e das desigualdades, comunicação e informação, mudanças climáticas, a questão dos refugiados e imigrantes em situação “irregular”, a interculturalidade, a questão da empregabilidade e da sobrevivência. O autor afirma ainda que “A Educação de Adultos deve ser entendida como elemento essencial na superação da pobreza e da exclusão social” (p. 26). Em sua maioria, os alunos da EJA precisam muito e/ou querem muito ter acesso à educação. É nesse contexto de suprir a necessidade ou realizar o desejo de escolarização que a EJA assume um papel de promoção das condições sociais e econômicas dos alunos que se encontram inseridos nessa modalidade de ensino.

Gadotti (2013, p. 17) afirma que, dentre muitas lições deixadas pela realização da Confinte V, realizada em 1997, em Hamburgo, está “reconhecer o papel indispensável do educador bem formado”. Isso se coloca como um desafio, visto que a formação de professores muitas vezes ignora a preparação para a educação de jovens e de adultos. A Confinte V também destacou a importância de nos atentarmos para as necessidades específicas das mulheres, das comunidades indígenas e das minorias, e destacou a relevância da diversidade cultural, dos temas da cultura da paz, da educação para a cidadania e o desenvolvimento sustentável (GADOTTI, 2013, p. 16).

Como educadores, para conseguirmos sucesso numa empreitada tão multicultural, é necessária uma abertura ao novo. Fortemente influenciada por Paulo Freire, bell hooks⁴ afirma que qualquer um pode aprender a utilizar a educação como prática da liberdade, sendo esta uma tarefa mais fácil para os professores que entendem que seu trabalho não consiste apenas em partilhar informação, mas buscam participar do crescimento intelectual e espiritual de seus alunos (hooks, 2013, p. 25).

Além de Freire, hooks evoca ainda o monge budista vietnamita Thich Nhat Hanh, que preconiza, tal qual Freire, a participação ativa dos alunos, evidenciando na pedagogia a integridade provinda da união entre mente, corpo e espírito, buscando, além do conhecimento presente nos livros, aprender como viver no mundo (hooks, 2013, p. 25).

⁴ A autora prefere que seu nome seja sempre grafado com iniciais em letras minúsculas, para que a atenção seja centrada em suas ideias, e não em sua identidade, e desta forma procederemos ao longo deste trabalho, inclusive quando o nome da autora aparecer no início de frases.

Contudo, esse processo não é alcançado sem que haja desconfiança e resistência por parte dos professores. A esse respeito, hooks salienta que independentemente de tendências políticas, nós, professores, tendemos a nos incomodar com o fato de os alunos quererem “ser vistos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento (hooks, 2013, p. 27).

É preciso que entendamos que o professor também se beneficia ao prover uma comunidade de aprendizagem engajada para os alunos. Também argumenta hooks que uma prática de educação que seja progressiva e holística dá ênfase ao bem-estar, incluindo o do próprio professor (hooks, 2013, p. 28). Para a autora, na educação realizada como prática da liberdade, o professor também encontra na sala de aula um local de crescimento: ao fortalecer e capacitar os alunos, ele fortalece e capacita a si mesmo (p. 35).

A autora destaca ainda a importância de focarmos a atenção na questão da voz ao aceitarmos a descentralização do ocidente e ao adotarmos uma perspectiva multicultural, perguntando-nos: Quem fala? Quem ouve? E por quê? Assim, evitaremos a famigerada “educação bancária”, termo cunhado por Paulo Freire para se referir ao aluno encarado como mero consumidor passivo (hooks, 2013, p. 57).

1.4 Um pouco de história da EJA

A educação de alunos jovens e adultos no Brasil, enquanto prática didática, remonta ao período colonial, quando da catequização feita pelos missionários católicos da Companhia Missionária de Jesus, os jesuítas. Com isso, a função primordial dessa educação ofertada pelos jesuítas era alfabetizar e catequizar os indígenas, iniciando-os na fé católica, bem como, posteriormente, os escravos que chegavam à colônia, além dos filhos de colonos.

Paiva (2000) questiona esse propósito educacional, e seu questionamento nos leva a refletir sobre o contexto da educação brasileira como um todo nesse período colonial: “O que representava a alfabetização para os jesuítas a ponto de quererem, desde o início, alfabetizar os índios, quando nem em Portugal o povo era alfabetizado?” (PAIVA, 2000, p. 43). Para o autor, os portugueses colonizadores tinham apenas uma visão de sociedade, a sua própria, e a educação de indígenas e escravizados nesse período objetivava a reprodução de sua sociedade, centrada na hierarquia e fundada na religião, criando uma batalha cultural nos primórdios da educação brasileira.

A mulher do período colonial, por sua vez, fosse ela branca, rica, pobre, negra escravizada ou indígena, não tinha acesso à educação formal: “não tinham acesso à arte de ler e escrever” (RIBEIRO, 2000, p. 79). A autora afirma que essa tradição foi transposta de Portugal para a colônia e deriva da influência da cultura árabe naquele país, visto que considerava seres inferiores mulheres, crianças e doentes mentais. Como exemplificação, ela cita um versinho popular na época, declamado, segundo a autora, nas casas de Portugal e do Brasil, que dizia: "mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada" (RIBEIRO, 2000, p. 79). Conforme discutiremos no segundo capítulo, a mulher ainda precisaria empregar-se em séculos de luta até conseguir conquistar seu direito à educação. Todavia, perceberemos também com as análises presentes neste trabalho que a concepção de que a mulher não pode ter acesso à educação persiste ainda hoje em muitas famílias.

Sobre a vida no Brasil colonial, Paulo Freire diz o seguinte:

Assim vivemos todo o nosso período de vida colonial. Pressionados sempre. Quase sempre proibidos de crescer. Proibidos de falar. A única voz, no silêncio a que éramos submetidos, que se poderia ouvir era a do púlpito. As restrições às nossas relações, até as internas, de capitania para capitania, eram as mais drásticas. Relações que, não há dúvida, nos teriam aberto possibilidades outras no sentido das indispensáveis trocas de experiências com que os grupos humanos se aperfeiçoam e crescem. Relações que vão levando os grupos humanos, pelas observações mútuas, a retificações e seguimento de exemplos. Somente o isolamento imposto à colônia, fechada nela mesma, e tendo por tarefa bastar as exigências e os interesses, cada vez mais gulosos, da metrópole, revelava claramente a verticalidade e a impermeabilidade antidemocrática da política da corte. Não nos importa discutir se outra poderia ter sido a política dos colonizadores — aberta, permeável, democrática. O que nos importa afirmar é que, com essa política de colonização, com seus moldes exageradamente tutelares, não poderíamos ter tido experiências democráticas. Em que pese alguns aspectos positivos, entre eles o da miscigenação, que predisporia o brasileiro para um tipo de “democracia étnica” (FREIRE, 2015).

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, pelo Marquês de Pombal, a educação passava a não mais representar os interesses da Igreja, mas do Estado, ficando limitada a atender à parcela elitista da sociedade. Ribeiro afirma que pouca mudança ocorreu após a Reforma Pombalina da Educação, tanto em Portugal quanto nas colônias. Ela cita a escrita, por Luís Antonio Verney, de *O verdadeiro método de estudar*, que teve um apêndice dedicado à educação das mulheres, tendo como proposta a serventia doméstica, devendo a mulher educar os filhos e “prender” o marido em casa (RIBEIRO, 2000, p. 89).

Durante o Brasil Império, o analfabetismo foi se consolidando definitivamente como um problema social no Brasil, tendo seus altos índices adentrado o período republicano:

Até fins do século XIX, as oportunidades de escolarização eram muito restritas, acessíveis quase que somente às elites proprietárias e aos homens livres das vilas e cidades, minoria da população. O primeiro recenseamento nacional brasileiro foi realizado durante o Império, em 1872, e constatou que 82,3% das pessoas com mais de cinco anos de idade eram analfabetas. Essa mesma proporção de analfabetos foi encontrada pelo censo realizado em 1890, após a proclamação da República (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008, p. 24).

Enquanto modalidade de educação, foi apenas nos anos da década de 1940 que a EJA se firmou como uma questão de política nacional, frente ao analfabetismo que predominava na população brasileira, visto que até 1950, a quantidade de analfabetos no Brasil ultrapassava a marca de cinquenta por cento (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008, p. 25). Pelo restante do século XX, variadas foram as políticas que tentaram, sem grande sucesso, incluir no sistema educacional aqueles jovens e adultos que haviam evadido do ensino regular na infância ou na adolescência.

O século XX viu a necessidade de escolarização se transformar de algo ignorado para algo essencial, dados os novos processos econômicos do país. A crescente industrialização da economia fez com que mão de obra qualificada fosse necessária, o que impactou na educação. Assim, a “educação brasileira acabou sofrendo alterações significativas ao longo do século XX, saindo de uma situação na qual, legalmente e socialmente, o sujeito ser escolarizado não era algo necessário e obrigatório, para se tornar um direito fundamental de todos e todas” (SARTORI, 2011, p. 14).

No Brasil República, legalmente, a primeira vez que a educação figurou na legislação e foi finalmente reconhecida como um direito de todos foi na Constituição de 1934. Em seu artigo 149 era possível ler:

Art. 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (CAMPANHOLE; CAMPANHOLE, 1998, p. 724, *apud* SARTORI, 2011, p. 28).

Embora mencionado, o direito de todos à educação não foi garantido efetivamente e, no que tange à Educação de Jovens e Adultos, prevaleceu o caráter de suplência da educação

ofertada a esses alunos e alunas. Dessa maneira, a EJA perdurou pelas décadas que se seguiram através de programas de erradicação do analfabetismo que, em sua maioria, não foram bem-sucedidos.

A partir da década de 1940, ocorreu a Campanha Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA), que aconteceu, com mais fragilidades do que êxitos, até o ano de 1963, quando o Ministério da Educação decidiu extingui-la e dar a Paulo Freire a missão de criar um Programa Nacional de Alfabetização (ALMEIDA; CORSO, 2015). Freire visava uma educação de jovens e de adultos que caminhasse na direção da educação popular, que fosse centrada no sujeito educando, superando a educação bancária. Seu famoso método de alfabetização buscava ensinar crianças e adultos a ler utilizando palavras que fossem provenientes de seu cotidiano, “palavras grávidas de mundo”, nos termos do educador (FREIRE, 2000, p. 16). Essa empreitada foi interrompida, obviamente, com o golpe dos militares e sua chegada ao poder em 1964, levando Paulo Freire ao exílio.

Com o regime militar, criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que tinha como objetivo principal acabar com o analfabetismo no país.

O MOBREAL existiu durante todo o regime militar, sendo extinto somente com o processo de redemocratização na década de 1980, deixando um estigma para muitos adultos, pois frequentar este “programa” tornou-se, em determinados locais, sinônimo de ignorância e miserabilidade. Ainda hoje, muitas vezes, ouvimos determinadas piadas e brincadeiras que recomendam a pessoa “voltar ao MOBREAL”, dependendo de suas dificuldades de aprendizagem (SARTORI, 2011, p. 51).

Quanto ao Mobral, destaca-se seu foco centrado na erradicação do analfabetismo e sua ausência de preocupação com uma educação integral, que visasse formar cidadãos críticos e conscientes, uma vez que isso não interessava ao regime político da época. Além de tudo isso, esse programa ainda reverbera discursivamente como um sinônimo de inferioridade intelectual. Dessa forma, além de não ter conseguido a almejada erradicação do analfabetismo, o Mobral ainda deixou o analfabetismo como um estigma nos sujeitos que não conseguiam ler nem escrever. Tenho eu mesmo lembranças de ouvir, em minha infância, quando o programa já nem existia mais, o nome Mobral e não saber o que significava, mas tendo consciência de que era algo pejorativo.

Assim, Gadotti (2000) sintetiza que a história da EJA no Brasil passou por três períodos: um primeiro período, de 1946 a 1958, no qual vigoraram grandes campanhas nacionais com a finalidade de erradicar o analfabetismo, visto como uma doença que devia-se combater; um

segundo, de 1958 a 1964, destacando-se a atuação de Paulo Freire, num esforço de consolidação das políticas de educação de jovens e adultos, por meio do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, que foi extinto quando do Golpe de Estado de 1964; e um terceiro momento, durante o regime militar, principalmente com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral (GADOTTI, 2000, p. 35-36).

A década de 1990 também não foi exitosa quanto a sustentar os projetos que se pensavam para a educação dos jovens e dos adultos, tendo sido priorizadas as ações destinadas à educação de crianças e adolescentes:

As políticas educacionais dos anos 90 não corresponderam às expectativas geradas pela nova Constituição. Frente à reforma do Estado e às restrições ao gasto público impostas pelo ajuste da economia nacional às orientações neoliberais, as políticas públicas da década de 1990 priorizaram a universalização do acesso das crianças e adolescentes ao ensino fundamental. Outros níveis e modalidades de ensino, entre os quais a educação de jovens e adultos, foram relegados a um plano secundário na agenda das políticas educativas (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008, p. 30).

Na primeira década do século XXI, teve-se a criação de vários programas, implementados no governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, tais como: Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra, Proeja, Escola de Fábrica, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, ENCCEJA, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã, Plano Nacional de Qualificação, Agente Jovem, Soldado Cidadão, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA, PROEP (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho), Plano Nacional de Qualificação, PNQ (MTE), Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem – PROF AE (Ministério da Saúde), Programa de Assistência e Cooperação das Forças Armadas à Sociedade Civil/Soldado Cidadão (Ministério da Defesa) (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1293). Desses programas, destaca-se o PROEJA, com o intuito de unir a educação de jovens e adultos à formação profissional:

O Proeja alcançou muitos avanços nos anos iniciais de sua implementação, tornando-se responsável pela inserção do público de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Entretanto, desde o início de seu desenvolvimento, o Programa enfrenta desafios relacionados à oferta reduzida de vagas, formação de professores, propostas curriculares e evasão. Estes desafios foram agravados pela estagnação do Governo Federal que, desde 2011, interrompeu o investimento de recursos de ordem técnica e financeira, colocando em risco a continuidade desta política, sendo substituída gradativamente, no governo Dilma Rousseff (2011-2016), pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

(Pronatec) – Lei nº 12.513/11 (BRASIL, 2011) (JULIÃO *et al.*, 2017, p 49).

Vemos que, apesar de incontáveis percalços, a EJA continua a buscar a sua consolidação. Embora seja, no Brasil, uma prática anterior até mesmo à educação infantil, seu desenvolvimento não ocorreu em mesma medida, o que refletiu, inegavelmente, em suas condições atuais.

1.5 Alunos e alunas da EJA

Em sua maioria, os alunos da EJA são cidadãos trabalhadores, de baixa renda, que, por motivos variados, evadiram e/ou foram excluídos da educação básica. Os motivos relatados como determinantes de sua evasão/exclusão são variados e vão desde a necessidade de trabalhar para sustentar um lar até a frustração com repetidas reprovações.

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e dos adultos. Falo de “jovens e adultos” me referindo à “educação de adultos”, porque, na minha experiência concreta, notei que aqueles que frequentam os programas de educação de adultos, são majoritariamente os jovens trabalhadores (GADOTTI, 2000, p. 31).

Cada um desses fatores que os acometem contribui não apenas para que os alunos deixem a escola, mas também faz com que a sua volta ao ambiente escolar seja dificultada, assim como sua permanência e conclusão dos estudos. De fato, o público da EJA é sempre um grupo muito diversificado de sujeitos, vide a variação de idade, em que se encontram alunos com as mais variadas histórias de vida. Geralmente, as salas de EJA são compostas por alunos de faixa etária variada, desde alunos adolescentes até idosos. O que os une, segundo Santos (2009, p. 109), é a necessidade ou o desejo de se escolarizarem.

Consequentemente, essa diversidade de sujeitos requer do educador um empenho na tentativa de adequar-se à prática de ensinar jovens e adultos, o que muitas vezes ele não consegue atingir com facilidade, já que a sua formação, na maior parte das vezes, não considerou a EJA como uma possibilidade de atuação desse profissional.

Por implicar sujeitos de conhecimento e aprendizagem provenientes de grupos socioeconômicos e culturais peculiares, em momentos determinados de seus

ciclos de vida, envolvendo teorias pedagógicas, formas de organização do ensino, métodos, currículos e materiais específicos, a educação de jovens e adultos requer educadores com formação apropriada. Entretanto, no Brasil, é pouco frequente que essa temática seja objeto da habilitação dos docentes nas licenciaturas (em abordagens transversais ou disciplinas especialmente dedicadas à temática), dependendo principalmente da formação continuada em serviço dos educadores (que muitas vezes são voluntários sem preparação acadêmica) ou dos raros cursos de especialização e pós-graduação (DI PIERRO, 2010, p. 3).

Essa grande variação se constitui como dificuldade também para a escola quando há a necessidade de repensarmos nossas práticas. Muitas vezes, os cursos de EJA são ofertados em instituições onde a oferta do ensino infantil tem um caráter principal e prioritário, o que acaba gerando uma priorização desse ensino. Além disso, professores acabam transferindo suas práticas já sedimentadas da educação infantil para a Educação de Jovens e Adultos, sem levar em consideração as especificidades desses alunos. Com isso, tende-se, muitas vezes, a enxergar os alunos da EJA como sujeitos vazios de experiências prévias:

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar auto-estima pois a sua “ignorância” lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. O primeiro direito do alfabetizando é o **direito de se expressar** (GADOTTI, 2000, p. 39) [grifos do autor].

Um fenômeno contemporâneo na EJA, digno de ser mencionado, consiste no crescente aumento da presença de adolescentes e jovens nas aulas de EJA, o que acentua ainda mais a heterogeneidade etária das classes. Esse fenômeno teria ocorrido como consequência da mudança das idades mínimas para ingresso na EJA, que, em 2010, passou a ser de 15 anos para o ensino fundamental e de 18 anos para o ensino médio, o que tem causado um processo de juvenilização da EJA (PEREIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 530). Haddad e di Pierro também mencionam esse fator:

Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida. O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma

relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação. Esses dois grupos distintos de trabalhadores de baixa renda encontram-se nas classes dos programas de escolarização de jovens e adultos e colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos étários, culturais e das expectativas em relação à escola. Assim, os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 127).

Quanto às alunas mulheres que frequentam a EJA, além daqueles motivos dificultadores explicitados acima, inerentes, por sua vez, também aos alunos homens, elas se deparam ainda com situações diretamente relacionadas ao seu papel de gênero e à sua condição de mulher, que se tornam empecilhos para sua escolarização, tais como a dificuldade em conciliar as jornadas de trabalho em casa e fora dela com os estudos, ou a proibição por parte dos companheiros, que não aceitam a continuação dos estudos após o casamento. O trecho abaixo, parte de uma entrevista realizada com a aluna Elisa, do 3º ano do Ensino Médio, apresenta uma dessas dificuldades:

Por que você parou de estudar?

Porque casei. Muito nova. Tinha 16. Aí a família dele não deixou. Você sabe...

A família dele que não permitiu? Por que eles não deixaram?

Ah, diziam que mulher casada não precisava estudar não, que ia fazer o que não prestava na escola. Essas coisas.

E por que você decidiu voltar a estudar?

Ah agora sim. Agora eu tô tranquila, minha vida tá resolvida, meus filhos já tão criados, já encaminhados, estudados, eu fiz tudo por eles; e meu marido também tá mais, agora, né? A gente tá mais tranquilo, não tem nada para mim fazer mais. Eu vou estudar, é o sonho da minha vida.

(ELISA)

O motivo apontado pela aluna para ter interrompido seus estudos remete a uma subordinação da mulher a sujeitos e instituições de uma sociedade patriarcal, que muitas vezes impedem que ela tome decisões livremente. Em sua fala, pode-se verificar a sua subordinação ao casamento (“Porque casei”), à família (“A família dele não deixou”), à tradição (“diziam que mulher casada não precisava estudar não”), às normas de comportamento (“que ia fazer o que

não prestava na escola”) e à maternidade (“Agora [...] meus filhos já tão criados”). Ou seja, principalmente, as mulheres abdicam da vida escolar para atender ao “convite” para cuidar do lar e da família, convite este que ela muitas vezes não vê como passível de recusa. Dessa forma, se estabelece uma oposição entre escola e lar, que muitas vezes é muito difícil de ser superada, contribuindo para o não acesso por parte dessas mulheres à educação.

O fato de muitas mulheres retomarem os estudos vincula-se à interrupção precoce das suas vidas escolares, seja pela inserção no mercado de trabalho, de forma prematura, pelas dificuldades de acesso à escola, entre outros. Mas, um fator específico, nos chama a atenção, pois, em decorrência de valores culturais ainda persistentes em nossa sociedade, muitas mulheres abandonam os estudos para cuidar das atividades domésticas ou dos integrantes da família (SIQUEIRA, 2009) (PAULA; XAVIER; RIBEIRO JÚNIOR, 2017, p. 26).

Quando voltam a frequentar o ambiente escolar, essas mães de família muitas vezes não encontram na escola um ambiente preparado para acolhê-las, visto que trazem consigo uma bagagem de responsabilidades da qual não conseguem abrir mão. Quer seja pela precariedade estrutural da escola (falta de estrutura física que atenda às mães e seus filhos, como berçários, trocadores e brinquedotecas), quer seja pelo despreparo na área pedagógica (a escola não sabe como lidar com as especificidades de alunas mães), variados motivos acabam se acumulando e se sobrepondo uns aos outros e contribuindo para que, mais uma vez, essas mulheres evadam da escola.

Além disso, o mundo globalizado que vivenciamos traz consequências também para o mundo do trabalho, gerando uma crise que afeta as mulheres de maneira mais intensa do que os homens. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), essa crise se configura da seguinte forma:

[...] em um aumento da ordem de 25% na taxa de desemprego aberto global entre 1995 e 2005 e na existência de aproximadamente 195 milhões de pessoas desempregadas no mundo, o que equivale a 6,3% de toda a força de trabalho. Destes, 86,3 milhões (ou 44% do volume total de desempregados) são jovens entre 15 e 24 anos. Em todas as regiões do mundo, as taxas de desemprego das mulheres são sistematicamente superiores às dos homens (ABRAMO, 2008, p. 38).

Enfim, devido também à situação do mundo do trabalho, as alunas da Educação de Jovens e Adultos também se voltam para a educação com uma esperança de capacitação e profissionalização que traga um preparo para este mercado de trabalho, no qual terão obstáculos ainda maiores que os homens, simplesmente pelo fato de serem mulheres, tal como a

desigualdade salarial, pois recebem menos do que os seus colegas homens. Além disso, vivenciam a muito comum dupla jornada de trabalho, englobando seu trabalho fora de casa, bem como o trabalho doméstico, que não tende, tradicionalmente, a ser compartilhado com as outras pessoas que coabitam a residência, havendo, portanto, sua concentração na mulher.

Tendo em vista que a escolarização está relacionada com a inserção dos sujeitos no mundo do trabalho, Letelier G. (1999) afirma:

As importantes diferenças nos níveis de escolaridade da população economicamente ativa, entre regiões urbanas de países latino-americanos que sofrem o impacto dos processos de reestruturação e o significativo aumento da escolaridade da população para o conjunto das atividades e ramos produtivos, assinalam que as exigências do mercado de trabalho, relativas à educação, estão associadas ao nível geral alcançado pela sociedade (LETELIER G., 1999, p. 134).

Adentrar esse mundo do trabalho, entretanto, não é uma experiência fácil, não bastando apenas a conquista da escolarização, mas implica também questões relacionadas a gênero, raça, classe social entre outros. Sendo a mulher um ser socialmente dominado pelo homem e, conseqüentemente, relegado a condições sociais menos favorecidas com relação a eles, o acesso à educação é uma das conquistas que podem contribuir para a libertação social da mulher. Por isso, a EJA consiste em uma possibilidade de mudança de vida para aquelas alunas que a frequentam.

Para que esse espaço de superação da exclusão social seja eficaz também para as alunas, é necessário que se tenha uma percepção acurada sobre a mulher e seu papel social, bem como saiba qual é a visão das próprias discentes quanto a esse seu papel. Entender o discurso das mulheres que frequentam as aulas da EJA sobre si mesmas e sobre outras mulheres é entrar em contato com uma autopercepção que pode ser decisiva para o seu sucesso ou para o seu fracasso no processo de ensino/aprendizagem.

1.6 Como a EJA está

Decorridos vinte anos da LDB de 1996, Machado constatou, em 2016, que o cenário para a Educação de Jovens e Adultos não era muito animador:

Portanto, esse é o pior cenário para chegar a 20 anos pós a LDB de 1996, quando esperávamos que a EJA se fortalecesse como política pública de Estado. Houve um processo de crescimento nos primeiros dez anos; há uma

oscilação nos anos entre 2007 a 2009, justificada pelo próprio Inep, em função da mudança da metodologia de registro dos alunos; todavia, isto não explica nem justifica a queda contínua, que se observa desde 2010, em todas as etapas (MACHADO, 2016, p. 444).

Entretanto, o que se percebe, decorridos agora mais quatro anos, e sob novo governo federal, é que a situação da EJA tem piorado ainda mais.

Escrevemos esta tese em um período de incertezas para a educação no Brasil, que representa para o atual governo federal, um dos maiores problemas a serem solucionados. As ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação, contudo, não parecem objetivar a solução dos percalços. Desde o início do atual mandato, a educação tem se tornado alvo de perseguições por parte do próprio governo que, numa intensa obsessão por conter a propagação de supostas correntes ideológicas nas escolas e nas universidades, encontrou na redução e no contingenciamento de verbas uma forma de intimidação às instituições. Neste período, as universidades e institutos federais brasileiros sofreram uma suspensão no repasse orçamentário de trinta por cento das verbas discricionárias, o cargo de Ministro da Educação sofreu de rotatividade intensa e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2019 apresentou inúmeras inconsistências em sua correção. Além disso, há ataques constantes por parte do governo aos pensamentos e à pessoa de Paulo Freire, cujas contribuições para o campo da alfabetização de jovens e adultos são extremamente importantes (DI PIERRO, 2019).

Por meio de alguns movimentos, representantes de grupos conservadores têm proposto o controle do ambiente e das práticas escolares a fim de eliminarem pensamentos que se opõem à sua corrente de pensamento, a qual apresentam como sendo a visão da normalidade e da neutralidade, isentando-a de seu caráter indubitavelmente ideológico. Graciano e Haddad aproximam as ações visadas pelo movimento àquelas empregadas durante o regime militar:

Assim como a Ditadura Militar (1964/1985) tentou calar educadores e educadoras e buscou controlar conteúdos, deixando sua marca nefasta na educação com a criação do Mobral, o atual Governo, ao se aproximar da Escola sem Partido, retira da educação o objetivo de promover “o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade”, como determina a Declaração Universal dos Direitos Humanos, para reduzi-la a uma visão técnica de ensinar e aprender, baixo uma falsa neutralidade que, no limite, quer cercar e controlar a atuação do professorado a favor das suas ideias (GRACIANO; HADDAD, 2016, p. 125).

A EJA, como um dos elos mais fracos na corrente educacional, tem sido afetada consideravelmente. Sob o atual governo, ela teve o menor investimento da década em 2019,

apenas vinte e dois por cento dos setenta e quatro milhões de reais previstos, além da extinção da Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (FÓRUM, 2019).

Já nos primeiros atos, a estrutura que se dedicava a essa modalidade de ensino — a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) — foi dissolvida, e hoje não se encontra no Ministério da Educação (MEC) alguém responsável por ela, apenas restando a Secretaria de Alfabetização, cujo olhar está muito mais focado na educação infantil e no ensino fundamental. Se é verdade que o programa de governo do então candidato não se apresentava com um texto adensado, com claros objetivos e metas para os quatro anos de governo, nada havia para a EJA, nem mesmo menção ao elevado número de analfabetos no país e políticas para superá-las (PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019, p. 3).

Esta pesquisa tem sua fase final desenvolvida em um momento em que o mundo todo se encontra em uma luta contra a pandemia do vírus COVID-19, o que tem mudado completamente a vida de todos os cidadãos. Os impactos causados por esse período já podem ser sentidos na saúde, na economia, na política, bem como nas relações sociais dos indivíduos. A educação sofre também, uma vez que aulas presenciais precisaram ser suspensas em todos os níveis educacionais e as instituições ainda buscam adaptar-se às novas formas de ensinar, por meio das tecnologias disponíveis.

Pensar como será o futuro imediato e a longo prazo da EJA não é tarefa simples, pois os nossos alunos tendem a sofrer as consequências de forma mais acentuada que alunos de outras modalidades. As queixas de minhas alunas, por exemplo, são centradas no fato de que o ensino remoto não consegue atender as suas necessidades, uma vez que ter que assistir aulas em/de casa é um desafio a mais, dada a dificuldade enfrentada por elas para conseguirem realizar o gerenciamento de seu tempo para atender as demandas da escola e de casa. Muitas afirmam preferir voltar às aulas presenciais, pois estar na escola representa para elas ter um tempo exclusivo para os estudos.

A escola que quer ser cidadã não entende o exercício da cidadania como privilégio de uma determinada faixa etária ou de educandos de um determinado curso. Como diz Paulo Freire, “é uma escola de comunidade, de companheirismo”, por isso, para/com todos(as) educandos(as) (ANTUNES, 2000, p. 12).

Aceitar que uma missão da educação é proporcionar aos educandos as condições necessárias para o desenvolvimento de sua cidadania, implica assumir a citação acima como

um mote do qual se originarão práticas mais inclusivas em oposição a práticas exclusivas, inerentes não apenas ao processo educacional, mas às práticas sociais como um todo. Nesse sentido, é necessário pensar a Educação de Jovens e Adultos como uma dessas possibilidades de ruptura com as forças que perpetuam a negação da educação a jovens e a adultos submetidos à exclusão e à invisibilização no processo educacional.

2 – FEMINISMOS PARA NÓS

Não existe um só caminho para o feminismo. Indivíduos de diferentes origens precisam de uma teoria feminista que dialogue com a vida que têm. (bell hooks)

2.1 Lídia

Lídia foi a trigésima das trinta e uma alunas que entrevistei nesta pesquisa. Nossa entrevista só ocorreu no final das nossas atividades na escola, porque algum imprevisto sempre impedia que eu a entrevistasse. Mas a minha insistência em falar com ela não era sem motivo. Ao longo do tempo, Lídia se mostrava sempre empolgada nas escritas das redações, pedia sempre uma avaliação sobre seu desempenho e já havia demonstrado interesse em realizar a prova do ENEM no ano corrente. Ela inclusive me surpreendeu ao sair chorando da sala ao tentar escrever um dos textos propostos – uma carta pessoal para si mesma – mas voltou em seguida e terminou a escrita emocionada. Por isso, sentia que entrevistá-la era imperativo, o que me impeliu a persistir até que a conversa finalmente fosse possível.

Apresento aqui o primeiro texto que Lídia produziu nas nossas aulas, um texto autobiográfico, que possibilita termos uma dimensão da intensidade das experiências que compõem a sua vida.

Uma linda história “a minha”

Me chamo Lídia. Nascida em Goiânia, no dia 6 de novembro de 1976. Cresci em um lar muito tenso, meu pai era alcoólatra, minha mãe era muito nova quando se juntou com meu pai. Quando criança presenciei muita coisa feia, brigas, violência e muita desunião. Aos 7 anos minha mãe não suportou os maus tratos do pai e foi embora, deixando eu e meu irmão com nossa avó paterna. Porém, no mesmo lote morava meu pai, como eu disse antes um alcoólatra.

Resumindo fui abusada sexualmente pelo meu próprio pai, a quem devia me dar amor, proteção e carinho. Fui abusada também por um tio e um primo. Hoje todos por motivos de alcoolismo não estão mais vivos. Nossa avó somente nos alimentava, não tinha tempo para nos educar, amar, cuidar. Comecei a trabalhar muito nova, mas não acho ruim, pois se hoje sou trabalhadeira, agradeço esse período da minha vida, teria sido muito bom se alguém tivesse me incentivado a estudar.

Mas a parte boa de tudo isso, é que hoje eu tenho uma visão linda de mim, pois sei que sou uma guerreira, uma sobrevivente a tantas coisas ruins. Sou honesta, digna, alegre. Sei ver o lado bom da vida.

Me casei tive uma linda filha, namorei uma única pessoa e me casei com ela, não me arrependo, não acho que perdi por não conhecer outras pessoas.

Sou avó de uma linda criança especial, chamada Miguel, uma linda criança autista.

Tenho muitos problemas, igual a todo mundo. Não me deixo abater por eles, problemas não são pra ser vividos, é só pra tirar lição e aprendizado.

Amo viver, vejo sempre o lado bom das coisas, das pessoas, não espero muito dos outros, cada um sabe a dor que carrega dentro de si.

Apesar de tudo de ruim que vivi, vejo que eu sou uma pessoa otimista e bem humorada.

(LÍDIA)

Em seu texto autobiográfico, Lídia se define como uma guerreira e como uma sobrevivente a tantas coisas ruins. Essa definição é justa, pois a série de eventos apresentados no início de seu texto, vividos por ela na infância, se configuram como eventos extremos para qualquer criança que fosse submetida a eles. Infelizmente, parte da biografia de Lídia é comum à biografia de muitas outras alunas da EJA. Inúmeras mulheres se casam muito novas, como a mãe de Lídia, estando, muitas vezes, submetidas a um relacionamento abusivo. Incontáveis meninas são abusadas sexualmente dentro de casa, pelos próprios pais, irmãos, tios, primos etc., que são justamente aqueles que deveriam prover cuidado e proteção.

Este capítulo se destina a tratar de questões relativas à luta das mulheres para superar condições de desigualdade relacionadas principalmente, mas não unicamente, ao gênero, às vezes intensas e explícitas como as presentes no texto de Lídia, às vezes sutis e veladas, assumindo a aparência de naturais.

2.2 O que os feminismos são

Existem várias definições, algumas conflitantes e outras complementares, a respeito do que é o feminismo. Justamente por isso, fala-se atualmente em feminismos, no plural, para tentar abarcar a variedade de lutas que ocorrem ao redor do mundo, já que a diversidade de vidas de mulheres é grande, assim como suas lutas.

A definição dada por bell hooks é a seguinte:

Dito de maneira simples, feminismo é um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão. Essa foi uma definição para feminismo que apresentei há mais de dez anos no livro *Feminist Theory: From Margin to Center*. Naquele momento, minha esperança era de que essa se tornaria uma definição comum, que todo mundo usaria. Eu gostava dessa definição porque não deixava implícito que homens eram inimigos. Ao indicar o sexismo como o problema, ela foi bem no xis da questão. Na verdade, essa

definição deixa implícito que todos os pensamentos e todas as ações sexistas são problemas, independentemente de quem os perpetua ser mulher ou homem, criança ou adulto. Também é ampla o suficiente para incluir a compreensão de sexismo institucionalizado sistêmico. Como definição, não é conclusiva. Sugere que, para compreender o feminismo, uma pessoa precisa necessariamente compreender o sexismo (hooks, 2018).

Ocorre muitas vezes uma confusão de termos entre *feminismo* e *femismo* e alguns defendem que este último termo tem uma conotação negativa, pois seria aquilo que muitos acusam o feminismo de ser: um movimento que pregaria a superioridade das mulheres em relação aos homens. Visto que tal sistema não corresponde à realidade, pois não há um regime de dominação feminina, o termo *femista* nem ao menos se mostra profícuo, pois se refere a algo que, além de não existir, não consiste em um objetivo dos movimentos feministas como um todo.

Talvez por falta de conhecimento do que vem a ser o feminismo, não apenas homens se encontram entre aqueles que se opõem a esse movimento, mas também mulheres se mostram, muitas vezes, críticas do feminismo. Para Adichie, o fato de muitas mulheres se colocarem contra o feminismo confirma a necessidade de que as ideias feministas se fortaleçam em oposição ao patriarcado:

Refiro-me àquele tipo de antifeministas que adora dar exemplos de mulheres dizendo: “Não sou feminista”, como se uma pessoa nascida com vagina, ao declarar isso, estivesse de certa forma desacreditando automaticamente o feminismo. Se uma mulher diz não ser feminista, a necessidade do feminismo não diminui em nada. No máximo, isso nos mostra a extensão do problema, o alcance real do patriarcado. Mostra-nos também que nem todas as mulheres são feministas e nem todos os homens são misóginos (ADICHIE, 2017).

Muitas mulheres não conseguem perceber a condição social de seu gênero como dominada pelo homem, outras o sabem, mas acreditam ser essa a ordem natural das coisas. Assim, para hooks (2018), simplesmente pertencer a um grupo oprimido não leva, automaticamente, os sujeitos à resistência, ou então todas as mulheres estariam inseridas nos movimentos de mulheres.

A circulação das teorias feministas nem sempre ocorreu de forma democrática, fazendo com que nem todas tivessem acesso a elas. Por muito tempo, as reflexões sobre o feminismo se restringiram ao ambiente acadêmico, permanecendo confinadas às discussões e produções teóricas das universidades, e falhando em alcançar, muitas vezes, quem delas mais necessitava: “Ao longo dos anos, como a diversidade de vozes femininas e masculinas que se reúnem para

debater, escrevendo incríveis teorias feministas e de crítica cultural aumentou, e o meio acadêmico se tornou, e tem se tornado, o principal cenário da disseminação do pensamento feminista” (hooks, 2018). Para a autora, a academia acabou se tornando um reduto onde a teoria feminista é produzida, escrita em jargões sofisticados, e se transformando em apenas uma disciplina a mais, porém com foco em gênero.

Recentemente tem acontecido no Brasil uma maior popularização das discussões feministas em meios midiáticos mais frequentemente acessados pela massa, como os canais de TV e a Internet. Um exemplo é o programa de TV *Big Brother Brasil*, que, na sua versão do ano de 2020, teve o feminismo e o racismo como tópicos de discussão entre os participantes. Isso fez com que os debates dentro da casa em que o programa acontecia migrassem para as redes sociais, onde esses temas foram amplamente debatidos tanto por expectadores do programa quanto por interessados pelo tema. Apesar de o programa proporcionar apenas um debate, de certa forma, superficial sobre o feminismo, ele se tornou uma oportunidade de autoidentificação das mulheres expectadoras com as questões levantadas lá dentro, o que pode ser um primeiro passo para um contato mais profundo com as teorias feministas. Para Alves e Pitanguy, “Se o que era aparentemente individual e isolado se revela, na verdade, como uma experiência coletiva, concretiza-se a possibilidade de luta e de transformação” (1990, p. 67).

Uma das polêmicas levantadas naquela edição do *Big Brother Brasil*, entretanto, tem a ver com o comportamento de algumas participantes mulheres, que, tendo sido vítimas de atitudes sexistas dentro da casa do programa, em outros momentos, tiveram atitudes em direção a um participante, que foram consideradas racistas por grande parte da audiência. Para hooks, a luta feminista embrenha-se nas lutas contra outras opressões, tais como a de classe, o racismo e o imperialismo:

Uma revolução feminista sozinha não criará esse mundo; precisamos acabar com o racismo, o elitismo, o imperialismo. Mas ela tornará possível que sejamos pessoas – mulheres e homens – autorrealizadas, capazes de criar uma comunidade amorosa, de viver juntas, realizando nossos sonhos de liberdade e justiça, vivendo a verdade de que somos todas e todos “iguais na criação” (hooks, 2018).

Parte das discordâncias dentro do próprio movimento feminista tem relação com a falta de representatividade que grupos de mulheres encontram quando o movimento prioriza questões muitas vezes relacionadas às vivências de apenas um grupo, ignorando as vivências e especificidades de outros, como ocorreu e ainda ocorre com as mulheres negras, que estão sujeitas a opressões múltiplas, como o machismo, o racismo e a de classe, o que faz com que

diferentes feminismos se engajem em lutas que correspondam a realidades específicas. Por isso, hooks (2018) sugere um autoexame de nossas vidas sob o ponto de vista do gênero, da raça e da classe para que possamos entender nossa posição no sistema em que vivemos.

Por fim, consideramos ser necessário destacar que, além do olhar de movimento organizado com que vemos o feminismo, ele consiste em uma luta diária e contínua de cada mulher em seus espaços individuais: “Entretanto, o feminismo não é apenas o movimento organizado, publicamente visível. Revela-se também na esfera doméstica, no trabalho, em todas as esferas em que mulheres buscam recriar as relações interpessoais sob um prisma onde o feminino não seja o menos, o desvalorizado” (ALVES e PITANGUY, 1990, p. 9).

2.3 Feminismos de ontem, de hoje e de sempre

“O feminismo, então, ele é um esquema de ações, a partir do qual, mulheres se organizam individual e coletivamente. E quando você diz isso, você não consegue estabelecer um marco zero, porque, pasme, mulheres sempre resistiram. Gente, a história da mulher é a história da desigualdade, então, onde há poder, há resistência” (ALMEIDA, 2020⁵).

Antes do que normalmente se convencionou como marco zero do feminismo como movimento organizado, existiram incontáveis ações de resistência feminina contra o sistema de dominação masculina. Contudo, convém, para fins didáticos, apontar os levantes conjuntos das mulheres ao longo do tempo como forma de entender o percurso do movimento feminista e suas reivindicações em cada época, embora essa categorização seja questionada por muitos estudiosos, pois ignora momentos em que mulheres, individualmente ou coletivamente, protestaram contra o sistema patriarcal vigente. A indiana Anuradha Gandhi, escritora e líder revolucionária comunista, relembra que:

Não é como se antigamente as mulheres não compreendessem sua opressão. Compreendiam. Articularam isto em diversas formas – canções populares, expressões e poemas concisos, pinturas e outras formas de arte a que tinham acesso. Também se enfureciam contra a injustiça que sofriam. Interpretaram e reinterpretaram mitos e épicos a fim de expressar seu ponto de vista. As várias versões de Ramayana e Mahabharat por exemplo, ainda em circulação entre mulheres camponesas através de canções em várias partes da Índia, são testemunhos vivos disso. Algumas mulheres extraordinárias que apareceram no período feudal que buscaram formas pelos meios disponíveis da época e se

⁵ Episódio 01 – O que é feminismo? do podcast Feminismo para leigos, de Mariana Almeida. 15 de maio de 2020. Disponível na plataforma de streaming Spotify.

tornaram símbolos de resistência contra a ordem patriarcal (GANDHI, 2018, p. 23).

Com isso em mente, apresentaremos aqui o que se convencionou chamar de primeira, segunda e terceira ondas do feminismo.

A primeira onda do movimento feminista foi uma mobilização das mulheres pela conquista de igualdade de direitos e deveres políticos e jurídicos entre mulheres e homens, estando no centro de sua luta o direito ao voto, por isso a denominação de movimento sufragista. Esse movimento aconteceu na segunda metade do século XIX e na primeira metade do século XX, tendo ganhado uma adesão forte, sobretudo, nos Estados Unidos e na Europa.

Essa primeira onda tinha um diálogo com as ideias da Revolução Francesa, do século XVIII, que apregoava seus três ideais, de liberdade, igualdade e fraternidade. Porém, as mulheres não haviam sido incluídas nesses ideais, uma vez que apenas eram garantidas a liberdade, a igualdade e a fraternidade dos sujeitos homens, o que era uma contradição apontada pelas próprias mulheres da época.

O movimento sufragista, de certa forma, é um movimento pioneiro na luta organizada das mulheres pela sua libertação. Contudo, sendo liderado por mulheres brancas burguesas, não representava os interesses de todas as mulheres, ignorando as necessidades de mulheres negras e mulheres proletárias. De fato, em primeiro plano apareciam os interesses de classe no movimento sufragista. Nos Estados Unidos, por exemplo, muitas mulheres brancas não tinham o interesse de dividir o direito ao voto nem com mulheres negras, nem com homens negros. As mulheres negras, por sua vez, ao mesmo tempo em que enfrentavam o racismo no movimento sufragista, lidavam com o machismo no movimento dos homens negros que também buscavam garantir seu direito ao voto. Sobre o movimento nos Estados Unidos, Gandhi afirma:

O movimento tomou um rumo mais conservador, separando a questão de ganhar o direito ao voto de todas as outras questões sociais e políticas. Suas principais táticas eram realizar petições e fazer lobby com os senadores, etc. Tornou-se mais ativo em 1914, com a entrada de Alice Paul que introduziu as táticas militantes das sufragistas britânicas, como piquetes, greves de fome, manifestações, etc. Devido às táticas militantes e forte campanha, as mulheres ganharam direito ao voto nos Estados Unidos em 1920 (GANDHI, 2018, p. 29).

Uma das principais influências das sufragistas foi o livro *Reivindicação dos Direitos da Mulher*, que havia sido publicado em 1792, da professora de inglês e escritora Mary Wollstonecraft, que questionava a educação para a dependência dada às mulheres e negava o

caráter natural das diferenças entre homens e mulheres, diferenças que ela afirmava serem geradas pela sociedade (SCHRUPP, 2019, p. 20). Outra publicação de influência foi o texto *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* (1791), de Olympe de Gouges, baseado na *Declaração dos Direitos do Homem*, a qual não contemplava as mulheres.

Em 1851, na Convenção Americana de Mulheres, Sojourner Truth, uma negra estadunidense, emancipada da escravização e ativista abolicionista, proferiu um discurso histórico, no qual questionou a concepção das mulheres como sexo frágil, ao mesmo tempo em que denunciou que os clichês de gênero eram também racistas (SCHRUPP, 2019, p. 34).

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? (TRUTH *apud* RIBEIRO, 2019).

Ribeiro (2018) afirma que o movimento sufragista aconteceu também no Brasil, tendo como grande nome Nísia Floresta, e que em 1922 foi criada a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, que lutava pelo direito ao voto feminino e ao trabalho sem necessidade de autorização do marido.

Dessa forma, o movimento sufragista, empenhando-se em garantir o direito das mulheres ao voto, foi uma empreitada válida no sentido de trazer visibilidade à causa feminista, fortalecendo o movimento como uma organização de luta, apesar de representar interesses de um grupo limitado de mulheres e ignorar as necessidades de outras, tendo, portanto, um caráter mais universal, o que seria questionado pela onda feminista seguinte.

O segundo movimento de mulheres em nível internacional, chamado de segunda onda do movimento feminista, ocorreu entre os anos 60 e 80 e foi bastante influenciado pelo livro *O Segundo Sexo*, da filósofa francesa Simone de Beauvoir, que havia sido publicado originalmente em 1949, o qual questiona a essência feminina natural, ao afirmar que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, e mostra que os papéis de gênero são construídos culturalmente. “No que diz respeito ao conteúdo, havia sobretudo três temas que se tornaram importantes nessa época e que estavam relacionados entre si: a reivindicação de autonomia sobre o próprio corpo; a exposição do escândalo da violência sexual; e a reorganização do

trabalho doméstico e familiar, bem como da criação dos filhos” (SCHRUPP, 2019, p. 57). Além de Beauvoir, Betty Friedan, ao escrever o livro *Mística Feminina*, também contribuiu para fomentar reflexões acerca da condição da mulher nesse segundo levante feminista. Quanto à obra de Friedan, hooks destaca:

No livro *Mística feminina*, Betty Friedan identificou “o problema que não tem nome” como a insatisfação que mulheres sentiam com o fato de serem confinadas e subordinadas ao lar como donas de casa. Quando a questão foi apresentada como uma crise das mulheres, era de fato uma crise somente para um grupo pequeno de mulheres brancas com alto nível de educação. Enquanto elas reclamavam dos perigos do confinamento no lar, a maioria das mulheres da nação era da classe trabalhadora. E muitas dessas trabalhadoras, que se dedicavam a longas horas de trabalho, com baixos salários, e ainda faziam todo o trabalho doméstico, teriam enxergado o direito de ficar em casa como “liberdade” (hooks, 2018).

Nesse período da luta feminista, tem-se uma oposição às ideias do feminismo liberal por parte do feminismo radical: enquanto o primeiro centrava sua luta nas mudanças das leis, o segundo buscava uma reforma de toda a estrutura da sociedade (GANDHI, 2018, p. 32). Essa época foi rica quanto ao surgimento de várias correntes do feminismo e cada corrente, de acordo com seus posicionamentos ideológicos, empenhava-se em promover o fim da dominação masculina, tais como o feminismo socialista, o feminismo negro, o anarcofeminismo, o transfeminismo e o ecofeminismo.

Durante essa fase do movimento começou-se a incorporar as demandas trazidas pelas mulheres negras. Teóricas desse momento, como Angela Davis e Audre Lorde, apontam para um silenciamento da mulher negra dentro do próprio movimento feminista e se começa a refletir acerca da opressão da mulher não apenas sob a ótica do machismo, mas também considerando as opressões de raça e de classe. Assim, aparece o termo interseccionalidade, cunhado por Kimberlé Crenshaw, no fim dos anos 80, que evidencia os diferentes níveis de discriminação aos quais as mulheres estão submetidas. Posteriormente, além das questões de raça, classe e gênero, foram incorporados outros aspectos, como idade, orientação sexual e normas corporais (SCHRUPP, 2019, p. 72-73).

Em um período de crise da democracia brasileira, o movimento feminista brasileiro dessa época lutava também contra a ditadura militar, sendo marcos desse período a formação do Movimento Feminino pela Anistia e o surgimento do jornal *Brasil Mulher*, ambos em 1975 (RIBEIRO, 2018).

A partir da década de 1990, foram se desenvolvendo teorias feministas que priorizaram as pluralidades das experiências vividas pelas mulheres e que, sobretudo mais recentemente, encontraram nas redes sociais dos ambientes virtuais um local exitoso para o ativismo. Esse contexto tem sido considerado por algumas teóricas como terceira onda do feminismo. Ribeiro considera que essa onda foi alavancada por Judith Butler, com a publicação de seu livro *Problemas de gênero*:

Pode-se dizer que *Problemas de gênero*, de Butler, é um dos grandes marcos teóricos dessa terceira onda, assim como *O segundo sexo* foi da segunda. [...] Além disso, seu início foi ainda marcado pelo compromisso acadêmico direcionado à causa da emancipação das mulheres. É importante ressaltar que não existe apenas um enfoque feminista: há diversidade quanto às posições ideológicas, abordagens e perspectivas adotadas, assim como há grupos diversos, com posturas e ações diferentes. Note-se que não fiz uma distinção entre o que seria teoria feminista — os estudos acadêmicos voltados às questões da mulher —, e o movimento feminista na prática. Isso porque corroboro com a visão de Patricia Hill Collins de que a teoria é a prática pessoal. Uma deve existir para interagir dialeticamente com a outra, em vez de serem dicotomias estéreis. A teoria ajuda na prática, e vice-versa (RIBEIRO, 2018).

Percebe-se que a maneira como o feminismo pioneiro lidava com as questões das mulheres considerava a mulher como um sujeito homogêneo, universal, e ignorava as especificidades, o que na atualidade busca-se evitar a fim de que o feminismo seja, de fato, para todas. Ribeiro (2018) afirma ainda que é necessário combater a universalização da categoria mulher, pois caso não, o feminismo irá apenas continuar sustentando as estruturas de poder, ao deixar muitas mulheres fora da luta. Devido a isso, percebemos hoje uma pluralidade de vertentes do feminismo, que embora estejam sob esse mesmo título, podem divergir quanto a alguns posicionamentos.

Assim, Ribeiro (2018) reafirma a necessidade de o movimento feminista ser interseccional, dando voz e representação às especificidades de cada mulher. Por isso, acreditamos que “as feministas são um grupo eclético que inclui uma grande variedade de abordagens, perspectivas e panoramas que variam de acordo com qual corrente filosófica é adotada. No entanto, compartilham o compromisso de dar voz às experiências das mulheres e acabar com a subordinação feminina” (GANDHI, 2018).

2.4 Afinal, o que elas querem?

O principal objetivo do feminismo é eliminar o sexismo institucionalizado, o patriarcado, que Delphy (2009, p. 173) define como: “uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de ‘dominação masculina’ ou de opressão das mulheres”.

hooks (2018) afirma que “Para acabar com o patriarcado (outra maneira de nomear o sexismo institucionalizado), precisamos deixar claro que todos nós participamos da disseminação do sexismo, até mudarmos a consciência e o coração; até desapegarmos de pensamentos e ações sexistas e substituí-los por pensamentos e ações feministas”. São várias as formas como o sexismo se manifesta institucionalizado e, ao longo da vida, a mulher, desde antes de seu nascimento, encontra-se presa em um emaranhado de práticas que perpetuam o patriarcado.

Em *Para educar crianças feministas: um manifesto*, carta que escreveu para aconselhar uma amiga de infância que logo seria mãe, a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie discute os papéis de gênero que nos são atribuídos ao longo da vida, inclusive na infância, e que desempenhamos de forma naturalizada, como se fossem o curso natural das coisas. Decisões como a cor da roupa das crianças e os interesses considerados de menina e de menino cerceiam a criação de filhas e filhos e delimitam suas possibilidades de ação. Tal divisão de papéis ocorre, inclusive, quanto ao que é permitido como brincadeiras para cada sexo:

Olhei a seção de brinquedos, também organizada por gênero. Os brinquedos para meninos geralmente são “ativos”, pedindo algum tipo de “ação” – trens, carrinhos –, e os brinquedos para meninas geralmente são “passivos”, sendo a imensa maioria bonecas. Fiquei impressionada com isso. Eu não tinha percebido ainda como a sociedade começa tão cedo a inventar a ideia do que deve ser um menino e do que deve ser uma menina. Eu gostaria que os brinquedos fossem divididos por tipo, não por gênero (ADICHIE, 2017).

Em *Sejam todos feministas*, por sua vez, a autora destaca o caráter de naturalização que o processo da socialização concede a essas práticas:

Se repetimos uma coisa várias vezes, ela se torna normal. Se vemos uma coisa com frequência, ela se torna normal. Se só os meninos são escolhidos como monitores da classe, então em algum momento nós todos vamos achar, mesmo que inconscientemente, que só um menino pode ser o monitor da classe. Se só os homens ocupam cargos de chefia nas empresas, começamos a achar

“normal” que esses cargos de chefia só sejam ocupados por homens (ADICHIE, 2012).

Além da atribuição dos papéis de gênero, conforme foi possível constatar nos relatos das alunas da EJA sobre a sua infância. A esse respeito, hooks alerta para o fato de que, apesar de a violência contra a mulher ser um foco das pensadoras feministas, muitas vezes ignora-se o fato de que crianças sofrem violência patriarcal inclusive praticada por mulheres. Além da violência direta, elas são vítimas também ao testemunharem atos violentos.

O foco feminista em violência patriarcal contra mulheres deveria permanecer como preocupação primária. No entanto, enfatizar a violência de homens contra mulheres de maneira a sugerir que é mais horrível do que todas as outras formas de violência patriarcal não serve para promover os interesses do movimento feminista. Isso ofusca a realidade de que muito da violência patriarcal é direcionada às crianças por mulheres e homens sexistas (hooks, 2018).

Quanto às crianças vítimas de violência, hooks pontua que a denúncia por parte delas é dificultada por não possuírem uma voz coletiva organizada, sendo que muitas vezes só é possível tomar conhecimento da violência contra elas cometida por causa do alto número de crianças que procuram atendimento médico em decorrência dela.

A educação proporcionada às meninas as conduz por um caminho de reprodução das condições de submissão, primeiramente à instituição da família e posteriormente à instituição do casamento. Assim é que desde criança a menina parece predestinada a submeter-se ao casamento e a conformar-se com relações em que imperam, muitas vezes, a violência.

Ensinamos as meninas que elas não podem agir como seres sexuais, do modo como agem os meninos. Se temos filhos homens, não nos importamos em saber sobre suas namoradas. Mas e os namorados das nossas filhas? Deus me livre! (Mas obviamente esperamos que elas tragam pra casa o homem perfeito para casar, na hora certa) Nós políciamos nossas meninas. Elogiamos a virgindade delas, mas não a dos meninos (e me pergunto como isso pode funcionar, já que a perda da virgindade é um processo que normalmente envolve duas pessoas) (ADICHIE, 2014).

hooks (2018) relembra que o casamento foi uma instituição criticada no ápice do movimento feminista, visto que muitas mulheres heterossexuais presentes no movimento advinham de relacionamentos marcados pela dominação masculina. Considerado um promotor da escravidão sexual e do estupro marital, o casamento era visto como um empecilho para a

plena realização sexual da mulher. Para muitas mulheres, o casamento se apresenta como um evento de autorrealização, enquanto outras acreditam ser o matrimônio um caminho para escapar de um lar conturbado e abusivo. Entretanto, ao se casarem, encontram, por vezes, uma situação de dominação a mais.

A dominação masculina patriarcal nos casamentos e uniões é apontada por hooks como uma das principais forças que levam à separação e ao divórcio. Por outro lado, ela cita pesquisas recentes que indicam que os casamentos felizes se fundamentam na equidade de gênero.

Significativamente, em movimentos feministas futuros, gastaremos menos tempo criticando laços matrimoniais patriarcais e nos esforçaremos mais para mostrar alternativas, mostrar o valor do relacionamento entre pares fundamentado em princípios de igualdade, respeito e crença de que a satisfação mútua e o crescimento são necessários para a relação ser satisfatória e duradoura (hooks, 2018).

Outro evento imposto como destino da mulher, a maternidade tem sido, por muitos anos, um ponto central de discussão nas teorias norteadoras dos movimentos feministas. hooks afirma que a maternidade foi criticada no início do feminismo, pois ela era considerada uma oposição ao desenvolvimento das carreiras profissionais, consideradas mais libertadoras e autoafirmadoras, sendo essa visão questionada na década de 1980 por pensadoras feministas que “desafiavam a desvalorização feminista da maternidade e a supervalorização do trabalho fora de casa” (hooks, 2018). Scavone salienta que, em um primeiro momento desse questionamento da maternidade pelo feminismo, houve a negação da maternidade, ou seja, negação do determinismo biológico, por conta do qual a mulher era destinada socialmente a ser mãe. “A maternidade começava, então, a ser compreendida como uma construção social, que designava o lugar das mulheres na família e na sociedade, isto é, a causa principal da dominação do sexo masculino sobre o sexo feminino” (SCAVONE, 2001, p. 138). Contudo, em um segundo momento, a maternidade passou a ser vista não mais como um fator decisivo para que a mulher continuasse a ser dominada, mas sim como um fenômeno único e exclusivo da mulher. Assim, dialogando com as ciências sociais, o feminismo passou a compreender a maternidade como uma fonte de poder, por meio da qual a mulher poderia se afirmar enquanto tal. Finalmente, um terceiro momento da relação entre feminismo e maternidade entende que o significado social que esta tem é atribuído pelas relações de poder, e não mais pelo fator biológico.

É possível afirmar que um dos aspectos mais evidentes na transformação da maternidade foi o rompimento com seu determinismo biológico. Este rompimento levou à separação definitiva da sexualidade com a reprodução, seja pela contracepção medicalizada, seja pela reprodução artificial, e desconstruiu a equação mulher=mãe, construindo uma outra equação mais complexa, onde entram em cena também a classe médica e as novas tecnologias (SCAVONE, 2001, p. 146).

Vásquez salienta a influência dos discursos religioso e médico sobre a representação social da mulher como mãe. Para ela, ao longo dos anos, foi-se construindo a ideia de uma dupla tendência das mulheres à maternidade: uma de caráter biológico e outra de caráter sentimental. No âmbito da religião, a figura materna espelha-se em Maria, com suas características de virgem e pura, em quem se baseiam também os estereótipos de feminilidade. “Desta forma, Maria foi construída como exemplo de mãe, ou melhor, foi discursivamente criada como sendo ‘a mãe’ por excelência. Ela é aquela que tudo suporta, que sofre calada, que se mantém casta mesmo depois do parto” (VÁSQUEZ, 2014, p 169). Ao mesmo tempo, no campo médico, tinha-se uma mulher que, embora não idealizada como no discurso religioso, deveria ser instruída e preparada para ser mãe. “O campo da medicina, ao longo do século XIX, voltou seu olhar para as mulheres, não mais de maneira generalizada, mas sim para o corpo da mulher e suas especificidades, ou seja, a maternidade” (VÁSQUEZ, 2014, p. 171), o que cooperou com a consolidação da ginecologia e da obstetrícia.

De fato, a religião desempenha um papel deveras importante nas vidas de grande parte das alunas da EJA com as quais tivemos contato na realização de nossa pesquisa, e podemos perceber que, para muitas delas, a religião ocupa um lugar central. Por sua vez, hooks destaca a importância de questionarmos a doutrina cristã, tolerante ao sexismo e à dominação masculina. Isso não quer dizer que o feminismo seja antirreligião, como ela bem pontua, nem que a espiritualidade deve ser ignorada, mas que existem possibilidades outras de as mulheres conectarem-se ao sagrado e terem uma vida espiritual (hooks, 2018).

Como a natureza dessa busca da alma é particular, o público, com frequência, não tem informação sobre até que ponto as ativistas feministas hoje reconhecem totalmente a importância de atender às necessidades do espírito – da vida espiritual. Em movimentos feministas futuros, precisaremos de estratégias melhores para compartilhar informações sobre espiritualidade feminista (hooks, 2018).

O ponto de vista da religião também é determinante, é claro, dos posicionamentos que se tem a respeito do aborto. hooks relembra que uma das primeiras questões discutidas pelo

movimento feminista foi a sexualidade, “a questão dos direitos das mulheres de escolher quando e com quem seriam sexuais. A exploração sexual do corpo das mulheres tinha sido ocorrência comum em movimentos radicais por justiça social, fossem eles socialistas, pelos direitos civis etc.” (hooks, 2018). Contudo, a questão do amor livre, segundo a autora, fez com que as mulheres ficassem frente a frente com a questão da gravidez indesejada. Nesse contexto, ela afirma que mulheres brancas, com privilégio de classe, tinham acesso tanto a métodos contraceptivos seguros quanto ao aborto, enquanto as mulheres pobres da classe trabalhadora não tinham. A autora destaca que a questão do aborto, embora não fosse a única pauta feminista no que diz respeito ao direito da mulher a seu próprio corpo, foi a que mais despertou a atenção da mídia de massa, principalmente por desafiar o pensamento cristão fundamentalista. Assim, a plataforma antiaborto focou principalmente na luta contra o aborto subsidiado pelo Estado, fazendo com que as mulheres sem privilégio de classe fossem as mais afetadas pela falta de acesso ao aborto legal e seguro:

Como consequência, mulheres de todas as raças que têm privilégios de classe continuam a ter acesso a abortos seguros – continuam tendo o direito de escolher –, enquanto as mulheres em desvantagem material sofrem. Uma multidão de mulheres pobres e da classe trabalhadora perde acesso ao aborto quando não há subsídio do governo disponível para direitos reprodutivos no sistema de saúde. Mulheres com privilégio de classe não se sentem ameaçadas quando abortos podem ser feitos somente quando se tem muito dinheiro, porque elas ainda podem fazê-los. Mas há uma multidão de mulheres que não tem poder de classe. Mais mulheres do que nunca estão entrando para as estatísticas de pessoas pobres e indigentes. Sem direito a abortos seguros, baratos ou gratuitos, elas perdem todo o controle sobre o corpo. Se voltarmos a um mundo no qual abortos são somente acessíveis a mulheres com muito dinheiro, arriscamos o retorno de uma política pública que tem por objetivo tornar o aborto ilegal. Já está acontecendo em vários estados conservadores. Mulheres de todas as classes devem continuar a fazer abortos seguros, legais e financeiramente acessíveis (hooks, 2018).

Obviamente, vale ressaltar, lutar pelo direito ao aborto legal, seguro e gratuito, não implica em uma imposição para que todas as mulheres grávidas o realizem, como muitos podem ainda pensar: “Se uma mulher individual deve ou não fazer aborto é uma questão puramente de escolha. Não é antifeminista escolher não fazer aborto. Mas é um princípio feminista que as mulheres devem ter o direito de escolher” (hooks, 2018).

Uma outra pauta debatida pelo movimento feminista é a questão do trabalho, campo em que as desigualdades entre homens e mulheres se mostram bastante intensas:

o movimento feminista tem colocado como bandeiras de luta: para funções iguais, salários e direitos iguais; igualdade de oportunidades no acesso ao mercado de trabalho e à ascensão e aprimoramento profissional. Todas essas bandeiras são parte do processo de conscientização da mulher de seu próprio valor e da necessidade de que ela se coloque como agente da sua liberação (ALVES e PITANGUY, 1991, p. 65).

Além do salário inferior em relação aos homens, e de menor número de oportunidades na área profissional, a mulher lida ainda, comumente, com a questão da dupla jornada de trabalho, uma vez que adicionalmente ao trabalho fora de casa, os afazeres domésticos ocupam o seu tempo em casa, mesmo quando ela não é a única que a habita. Ou seja, a mulher, além de trabalhar fora de casa, tem ainda uma segunda jornada de trabalho quando chega nela. Ribeiro (2018), reforça que mesmo as mulheres que têm acesso a tecnologias que supostamente facilitam a realização do trabalho doméstico “ainda são as responsáveis por fazer as compras, limpar a geladeira e cozinhar, por mais moderno que o eletrodoméstico seja”.

O trabalho, para hooks, não liberta a mulher da dominação masculina, uma vez que mesmo mulheres profissionais, bem pagas, podem se encontrar em relacionamentos com homens que as dominam. Entretanto, ela ressalta que uma mulher independente financeiramente tem maior propensão a se libertar de um relacionamento abusivo, quando escolhe a libertação, do que mulheres dependentes financeiramente, mesmo tendo aderido ao pensamento feminista. Ou seja, o trabalho por si só não liberta a mulher, mas essa autossuficiência econômica contribui para a sua libertação. Assim, hooks propõe entender a autossuficiência como libertadora, e não o trabalho: “Quando falamos em autossuficiência como libertadora em vez de trabalho, precisamos dar o próximo passo e falar sobre qual tipo de trabalho é libertador. Claramente, empregos com melhor remuneração e horários flexíveis tendem a oferecer mais liberdade à trabalhadora” (hooks, 2018). Por isso, não é suficiente que a mulher tenha o trabalho quando as condições para a realização dele não contribuem para a sua autossuficiência.

Apresentamos acima algumas das pautas do feminismo que julgamos essenciais para as análises que ocorrem mais à frente neste trabalho. É evidente que as discussões feministas não se esgotam no que discutimos aqui, pois, uma vez mais, afirmamos que as necessidades de luta das mulheres são tantas quantas são as suas especificidades.

2.5 Precisamos falar sobre o lugar de fala

Uma preocupação que apareceu muito cedo nesta pesquisa foi quanto ao lugar de fala e a todo o interesse e importância que essa discussão assumiria no decorrer do trabalho. Eu me identifico como um homem branco, cisgênero, homossexual, de classe média, membro de uma sociedade patriarcal. É inegável que gozo de inúmeros privilégios e, pelo fato mesmo de ser privilegiado, muitas vezes, não sou detentor da consciência de tais privilégios.

Desta forma, sou um cidadão privilegiado, desenvolvendo uma pesquisa que lida com a luta de mulheres acometidas por múltiplas opressões. Desde muito cedo eu sabia que teria que lidar com questionamentos sobre a legitimidade de minha posição enquanto pesquisador dessas opressões, uma vez que, não pertencendo diretamente à realidade que esta pesquisa busca entender, meu olhar de “forasteiro” não conseguiria, de forma alguma, relatar fielmente a realidade das alunas mulheres da EJA.

Tal questionamento não era apenas uma preocupação pessoal, visto que vez ou outra ele apareceu, trazido por colegas pesquisadores, quando da socialização desta pesquisa em eventos e em disciplinas da pós-graduação.

Por isso, por tratar-se de uma preocupação minha, mas que também pode surgir pelo leitor desta tese, proponho, nesta última parte do capítulo, um momento de reflexão quanto ao conceito de lugar de fala, primeiramente para que essa reflexão me sirva como um guia quanto ao que e como falar e também como uma oportunidade para que aquele que leia esse trabalho possa ter maior clareza quanto a esse conceito tão utilizado e popularizado, sobretudo, nas discussões em ambientes virtuais.

Recorremos à discussão presente na obra da filósofa brasileira Djamila Ribeiro para compreender o que é lugar de fala. A origem sobre o termo é imprecisa, tendo aparecido em teorizações sobre o ponto de vista feminista, da teoria racial crítica, da diversidade e da decolonialidade:

Acreditamos que este surge a partir da tradição de discussão sobre *feminist standpoint* – em uma tradução literal “ponto de vista feminista” – diversidade, teoria racial crítica e pensamento decolonial. As reflexões e trabalhos gerados nessas perspectivas, consequentemente, foram sendo moldados no seio dos movimentos sociais, muito marcadamente no debate virtual, como forma de ferramenta política e com o intuito de se colocar contra uma autorização discursiva. Porém, é extremamente possível pensá-lo a partir de certas referências que vêm questionando quem pode falar (RIBEIRO, 2019).

O lugar de fala implica um lugar social. É preciso que quem se localiza em uma posição de poder, entenda-se como um sujeito pertencente a esse lugar de dominação e reflita sobre essa condição. Sendo assim, a pessoa branca deve discutir o racismo, uma vez que faz parte desse sistema de opressão, exercendo-o diretamente ou não. Os homens devem discutir o feminismo, pois ocupam um lugar no patriarcado determinante para que ele se mantenha como tal. Deve-se, entretanto, reconhecer que um branco nunca compreenderá o racismo do ponto de vista de um negro, bem como um homem nunca poderá entender o feminismo pelo olhar e experiência de uma mulher, mas deve buscar compreender tal opressão pelo olhar de um homem. Dessa forma, o lugar de fala acaba sendo uma postura ética frente à opressão que se propõe discutir.

É preciso que tomemos cuidado para que o emprego do conceito de lugar de fala não se torne uma maneira de criar um lugar de omissão, utilizando-o como uma desculpa para não se posicionar a respeito de um determinado tema, dizendo: eu não posso falar sobre o racismo, porque eu não tenho esse lugar de fala.

Todo mundo tem lugar de fala, mas nós apenas experienciaremos as diferentes opressões de maneiras diferentes e a partir do lugar que ocupamos no exercício dessas opressões:

Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experienciar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão experienciar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos (RIBEIRO, 2019).

Ribeiro cita Kilomba para lembrar que pessoas que ocupam um lugar de privilégio devem assumir um lugar de escuta, uma vez que eles sempre foram autorizados a falar, o que consiste em uma dificuldade para a pessoa branca, visto que as vozes silenciadas, quando falam, incomodam.

Sobretudo, não devemos utilizar o conceito de lugar de fala para encerrar ou impedir diálogos. Que ele sirva para promover diálogos mais justos e inclusivos, dando protagonismo àqueles que de fato experienciam o lugar de oprimidos e levando opressores à reflexão de sua posição. “Em outras palavras, é preciso cada vez mais que homens brancos cis estudem branquitude, cisgeneridade, masculinos” (RIBEIRO, 2019).

Mas pode um homem ser feminista? Embora as respostas a essa pergunta sejam múltiplas e conflitantes, acreditamos que um homem pode ser feminista, mesmo não experienciando as opressões sofridas pelas mulheres, a partir do momento em que reconhece

os problemas sociais elencados pelo movimento feminista como legítimos e alia-se à causa na tentativa de superá-los. “A meu ver, feminista é o homem ou a mulher que diz: ‘Sim, existe um problema de gênero ainda hoje e temos que resolvê-lo, temos que melhorar’. Todos nós, mulheres e homens, temos que melhorar” (ADICHIE, 2012).

hooks (2018) destaca que para que o patriarcado seja extinto é preciso uma mudança de mente e coração, substituindo a mentalidade sexista por uma mentalidade feminista, e isso inclui mulheres e homens, pois ambos são participantes na reprodução dos sexismos. Além do mais, o feminismo representaria, caso o homem o conhecesse mais, a sua própria libertação do sistema patriarcal. Assim como um homem que se mantém conectado ao pensamento e ao comportamento sexista representa uma ameaça, um homem que se desprende dos privilégios masculinos pode tornar-se um aliado na luta (hooks, 2018). A autora afirma ainda que a conversão dos homens ao feminismo representa uma ameaça ao patriarcado, pois caso o movimento focasse apenas nas mulheres, não haveria tantos ataques ao feminismo e o status quo do patriarcado continuaria intacto (hooks, 2018).

As maneiras de posicionamento sugeridas por Ribeiro (2018) ilustram a acessibilidade de certas práticas que, se desenvolvidas por sujeitos homens, colaborariam para a implementação de modos feministas de se viver:

Se um homem quer se posicionar a favor do feminismo, não precisa ganhar dinheiro escrevendo sobre isso. Pode conversar com seus conhecidos, repreender um amigo que chama uma mulher de gostosa e explicar que isso é assédio. Se for professor, deve apoiar alunas, e não as assediar. Pode abrir o assunto para debate em sala de aula, pode se posicionar a favor desses temas dentro do departamento. Se for pai, pode cumprir com sua obrigação sem achar que merece estrelinhas, limpando a própria sujeira, lavando as próprias cuecas. Jornalistas podem abordar o tema com respeito e entrevistar mais mulheres, sobretudo as negras, que seguem sem muito espaço. Parlamentares podem colocar a questão na agenda política (RIBEIRO, 2018).

Reitero que, por mais que desconstrua um pensamento sexista e alie-se ao ideal feminista, um homem continuará sendo membro de um grupo privilegiado na nossa sociedade e gozando dos privilégios concedidos a ele e negados às mulheres pela mera justificativa injustificável do gênero.

3 – O LUGAR DA TEORIA

A análise de discurso crítica, a meu ver, é um instrumento cuja finalidade é justamente expor estruturas de poder e “desordens do discurso”. (Ruth Wodak)

3.1 Cecília

Cecília é uma aluna do 3º ano que me impressionou pelo foco que demonstrava ter durante as aulas. Aparentava ser tímida e estava sempre concentrada. Em um primeiro momento, com base somente em sua aparência, eu tive a impressão de que Cecília era uma pessoa religiosa. Posteriormente, ao ler seus textos, ao entrevistá-la e ao conversar informalmente com a aluna durante a minha permanência na escola, pude constatar a importância da religião em sua vida.

Entre as redações que a aluna escreveu, destaco seu texto autobiográfico abaixo:

Me chamo Cecília. Nasci em Goiânia no Hospital das Clínicas, tenho 28 anos, nasci dia 01 de Abril mas meu pai me registrou dia 02 de Abril de 1991.

Sou casada, tem 10 anos de casada, tenho dois filhos, (nomes suprimidos), moro no local de trabalho da minha mãe e do meu pai, moro na Santa Genoveva tem pouco tempo, tenho 3 gatos e uma cachorrinha que ganhei da minha tia, ela tem apenas dois meses, meus pais trabalham lá há 5 anos, é uma fábrica de vasos em frente ao posto Santa Luzia, morávamos na casa da minha vó, mas por opções de colégio para o meu filho maior mudamos, para melhorar no aprendizado dele trocamos ele de escola, meu filho (nome suprimido) tem uma síndrome chamada Tourette, uma síndrome de movimentos do corpo, movimentos repetitivos, ele vai fazer 9 anos agora dia 23 de Julho.

Bom minha vida é muito corrida, e muito agitada, tenho dois meninos e eles são uma benção, canelinha de fogo, não trabalho fora, mas trabalho em casa, levo meu filho (nome suprimido) constantemente ao médico, ele tem acompanhamento na CEAD, quando chego é uma correria, saímos cedo e voltamos na hora do almoço, meu pai leva ele para a escola, pois estamos sem carro, meus pais me ajudam muito, meu esposo não tem trabalho fixo, ele vende brigadeiro nos ônibus, minha vida é uma luta, só Deus sabe, mas Graças a Deus tenho muita fé que um dia possa mudar, e assim sou eu, vivo sorrindo pra passar o tempo, se eu for contar tudo passamos dias e dias, mas vivo Graças ao meu bom Deus.

(CECÍLIA)

Ao lermos este relato autobiográfico, provavelmente teremos a mesma impressão de que a religião é algo importante para a aluna e basearemos essa conclusão em nossa interpretação do texto. Quando nos propomos analisar o texto em questão, é possível encontrar nele evidências linguísticas que apontam para a significância atribuída à religiosidade pela aluna. Ao atentarmos-nos, por exemplo, às escolhas de palavras que a aluna decide trazer para o seu texto, perceberemos a presença de vários termos e colocações relacionados ao campo semântico da religião, tais como “bênção”, “canelinha de fogo” “só Deus sabe”, “graças a Deus”, “fé” e “Graças ao meu bom Deus”. Esse procedimento é um exemplo de passo analítico que pode ser empregado na análise de discurso, o que é possível fundamentando-se uma teoria de análise em que se considere, além do texto, o discurso e a prática social.

Por isso, para este trabalho, adotamos a perspectiva da Análise de Discurso Crítica, uma teoria que possibilita, por meio da análise de textos, compreender os discursos como momentos de práticas sociais e pensar ações que possibilitem a intervenção em situações que se configurem como problemas sociais.

3.2 A Análise de Discurso Crítica (ADC)

Os estudos do discurso abrangem um campo muito vasto dos estudos da linguagem, em que se concentram, comumente, pesquisas que visam estudar o discurso como um fenômeno social e também político. Em contraste com os estudos de orientação estruturalista, por muito tempo desenvolvidos no seio da Linguística, as análises do discurso empenham-se em estabelecer a linguagem como um elemento indissociável da vida social. A Análise de Discurso Crítica (ADC) surgiu com essa preocupação.

A ADC começou a se consolidar no início da década de 1990, como resultado da reunião de pesquisadores em um simpósio, em Amsterdã. Ruth Wodak, Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress e Theo van Leeuwen eram os nomes presentes naquele evento, que foi uma oportunidade que esses teóricos tiveram para apresentarem e discutirem suas diferentes visões sobre a língua e a linguagem. Cada um deles, com suas publicações posteriores, seriam responsáveis pelo surgimento e desenvolvimento da ADC (WODAK, 2002, p. 4). Embora esses autores já houvessem lançado trabalhos que pré-sistematizavam a ADC, como a revista *Discourse & Society*, de van Dijk, *Language and Power*, de Fairclough, e *Language, Power and Ideology*, de Wodak, essa reunião foi, de acordo com Wodak, a oportunidade de estreitar os laços institucionais, no sentido de esses autores trabalharem juntos, considerando suas

diferenças e similaridades no que diz respeito às teorias que vinham desenvolvendo. (WODAK, 2002, p.4). Em março de 2003 aconteceu uma segunda reunião desse grupo, na cidade de Viena, da qual derivaram reflexões mais atualizadas acerca da ADC (CHILTON; WODAK, 2005, p. xii).

A ADC é uma abordagem hoje já consolidada também no Brasil, tendo sido Izabel Magalhães, na Universidade de Brasília, a precursora dos estudos dessa teoria no Brasil. Com isso, muito estudos têm sido desenvolvidos em várias universidades brasileiras, acompanhando o fortalecimento da ADC em toda a América latina.

Titsher *et al.* (2000, p. 144) explicam que a criticidade da ADC pode ser postulada de duas formas: por um lado, pela sua associação com as ideias da escola de Frankfurt, sobretudo Jurgen Habermas, e por outro, pela sua base, que se encontra na Linguística Crítica, tanto é que esta é constantemente confundida com a própria ADC:

Os termos Linguística Crítica (LC) e Análise de Discurso Crítica (ADC) são frequentemente usados indistintamente. Na verdade, nos últimos tempos, parece que o termo CDA é preferido e é usado para denotar a teoria anteriormente identificada como LC. A ADC considera a "linguagem como prática social" (Fairclough e Wodak, 1997) e considera o contexto do uso da linguagem como crucial [...] (WODAK, 2002. p. 1) [tradução nossa].

Assim, a criticidade da ADC embasa-se em vários entendimentos do que é ser crítico. Segundo Wodak (2013, p. 631), essa concepção tem a ver com o objetivo dos analistas de tornarem explícito o que está implícito, principalmente no que concerne à relação implícita entre discurso, poder e ideologia. Ela ressalta ainda que o analista não cessa seu trabalho por aí. Ele almeja sempre uma aplicação prática dos resultados de sua pesquisa. A criticidade também tem a ver com um exercício de autorreflexão e autocrítica, em não apenas criticar os outros, mas de refletir acerca da própria crítica. Além disso, há a possibilidade de a análise crítica contribuir para que aconteçam mudanças sociais.

Entretanto, é importante ressaltar, conforme sugere Wodak (1999):

O termo *crítica* foi mal interpretado amplamente (ver Widdowson, 1998). *Crítica* não significa detectar apenas os lados negativos da interação e dos processos sociais e pintar um quadro em preto e branco das sociedades. Muito pelo contrário: *Crítica* significa distinguir complexidade e negar explicações fáceis e dicotômicas. Significa tornar as contradições transparentes. Além disso, *Crítica* implica que um pesquisador é autorreflexivo ao fazer pesquisas sobre problemas sociais (WODAK 1999, p. 12) [grifos da autora] [tradução nossa].

Finalmente, faz-se importante enfatizar o caráter não objetivo da pesquisa em ADC, sobretudo quanto ao posicionamento do pesquisador frente a seu objeto de pesquisa. Seria inútil tentar empreender uma análise neutra, no sentido de não envolvimento ou não julgamento por parte do pesquisador, pois a ADC entende que, sendo também um sujeito social, o pesquisador não se encontra isolado do contexto social que pesquisa. Wodak (1989, p. xiv) enfatiza que o pesquisador não separa seus valores e crenças da pesquisa que ele escolhe, define e avalia. “Uma análise crítica não deve permanecer descritiva e neutra: os interesses que orientam tal análise (ver Habermas 1971) visam descobrir a injustiça, a desigualdade, tomando partido dos impotentes e oprimidos” (WODAK, 1989, p. xiv) [tradução nossa].

Fairclough (2003, p. 14) também entende que esse posicionamento do pesquisador não é um problema. Para ele, uma análise objetiva do texto simplesmente não existe, ainda que uma análise vise apenas descrever o que está no texto sem ser baseada no posicionamento do analista. Ele argumenta que mesmo para apenas fazer uma descrição do que está no texto, a nossa habilidade é limitada e parcial. Além do mais, os objetivos da ADC, com suas questões, vão além de simplesmente saber o que está no texto.

A motivação da ciência social crítica, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 4), é promover uma consciência sobre “o que é”, sobre “como tornou-se” e sobre “o que pode vir a ser”, o que também se configura como a motivação da ADC. Por isso, Fairclough propõe que a crítica necessita ser reconhecida, para além dos muros da academia, como uma parte da vida social e das lutas nela envolvidas. Daí a necessidade da autocrítica e da reflexividade da ADC.

Apresento abaixo um resumo dos princípios gerais da ADC (WODAK 1996 *apud* TITSCHER *et al.* 2000, p. 146) [tradução nossa], que proporcionam uma visão bastante completa, porém não exaustiva, do que esperamos empreender nessa pesquisa:

- A ADC preocupa-se com problemas sociais e não com a linguagem ou seu uso em si, apesar de considerar o caráter linguístico dos processos e estruturas sociais e culturais, sendo, portanto, interdisciplinar.
- As relações de poder têm a ver com o discurso (Foucault 1990, Bourdieu 1987); a ADC estuda tanto o poder no discurso quanto o poder sobre o discurso (power in discourse and power over discourse).
- Sociedade e cultura estão dialeticamente relacionadas ao discurso: sociedade e cultura são moldadas pelo e constituem o discurso.
- O uso da linguagem pode ser ideológico, o que pode ser constatado analisando textos e investigando sua interpretação, recepção e efeitos sociais.

- Os discursos são históricos e só podem ser entendidos em relação ao seu contexto, e também estão conectados intertextualmente a outros discursos.

- A conexão entre texto e sociedade não é direta, mas se manifesta por meio de algum intermediário como o sociocognitivo avançado no modelo sociopsicológico de compreensão de texto (Wodak 1986).

- A análise de discurso é interpretativa e explicativa.

- O discurso é uma forma de comportamento social e a ADC é uma disciplina científica social que explicita seus interesses e prefere aplicar suas descobertas às questões práticas.

Assim, a ADC é um tipo de análise de discurso bastante heterogêneo, englobando várias abordagens, o que faz com que não exista apenas uma ADC, homogênea, mas que várias abordagens tenham sido desenvolvidas por diferentes pesquisadores, em diferentes partes do mundo, abordagens essas que compartilham do mesmo objetivo da ADC, utilizando, contudo, meios diferentes de lidar com os dados, ou seja, diferentes métodos.

Da mesma forma, o termo análise de discurso crítica (doravante ADC) está longe de implicar um método homogêneo dentro da análise do discurso. Seu contexto teórico geral, suposições básicas e objetivos gerais podem, portanto, ser delineados, mas sua metodologia só pode ser apresentada com referência a abordagens particulares e com relação a seus contextos teóricos específicos (TITSCHER *et al.*, 2000, p. 144) [tradução nossa].

Algumas dessas abordagens são apresentadas por Angermuller, Maingueneau e Wodak (2014, p. 361): a Abordagem Dialético-Relacional, de Norman Fairclough; a Abordagem Sociocognitiva, de Teun van Dijk; Sócio-semiótica e Gramática Visual, de Theo van Leeuwen e Gunter Kress; a Análise de Dispositivo, de Siegfried Jager; e a Abordagem Histórico-Discursiva, de Ruth Wodak. A autora enfatiza que essas diferentes abordagens não se constituem, por si só, enquanto teorias, uma vez que não desenvolveram conceitos próprios.

Para este trabalho, optamos por caminhar com a abordagem dialético-relacional, de Fairclough, por ela atender aos propósitos da pesquisa, bem como pelo fato de haver uma familiaridade maior com essa abordagem, o que não quer dizer que as contribuições de vários teóricos da ADC não serão incorporadas a esta tese na medida em que se fizerem pertinentes.

Disposta a atuar pelo viés da transdisciplinaridade, a ADC dialoga com outras áreas do conhecimento, buscando compreender por meio do discurso, as práticas sociais das quais ele faz parte. Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 16) compreendem-na como um diálogo entre várias teorias, especialmente sociais e linguísticas, operacionalizando-as, no sentido de trabalhar de maneira transdisciplinar a lógica de uma disciplina posta em ação no

desenvolvimento de outra. Trata-se de ir além da multidisciplinaridade, em que categorias e métodos de diferentes disciplinas são aplicados a um mesmo problema, permanecendo intocados; a pesquisa transdisciplinar visa, ao colocar em contato diferentes disciplinas, questionar os limites entre elas e extrapolá-las com apoio nos dados (p. 112).

Dessa forma, a ADC consiste, ao mesmo tempo, em uma teoria e em um método que orientam o trabalho do analista de discurso:

Vemos a ADC como teoria e método: como um método para analisar as práticas sociais com particular atenção aos seus momentos de discurso dentro da ligação entre as preocupações teóricas e práticas e as esferas públicas que acabamos de aludir, onde as formas de análise “operacionalizam” – tornam práticas – construções teóricas do discurso na vida social (moderna tardia), e as análises contribuem para o desenvolvimento e elaboração dessas construções teóricas (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 16) [tradução nossa].

3.3 A Análise de Discurso Crítica Feminista (ADCF)

Por que, então, o rótulo feminista explícito? Há um número de razões para isso. Primeiramente, o mais simples é que estudos em ADC com um foco em gênero adotam principalmente uma visão feminista crítica das relações de gênero, motivados pela necessidade de mudar as condições existentes dessas relações; [...] (LAZAR, 2005, p. 2, tradução nossa).

A Análise de Discurso Crítica Feminista (ADCF) consiste numa vertente da ADC que se volta para as análises das questões arraigadas nas opressões de gênero. Nossa atuação nesta pesquisa buscará fundamentar-se em teorias feministas, bem como utilizará as contribuições de trabalhos de ADCF, quer esses trabalhos se identifiquem como tal, quer apresentem-se como análises de discurso críticas, embora desenvolvam-se por um ponto de vista feminista crítico.

Lazar (2005, p. 5) aponta como objetivo principal dos analistas de discurso críticos feministas, a crítica aos discursos que sustentam uma ordem social patriarcal baseada em relações de poder que não são, de forma alguma, neutras, mas marcadas pelas relações de gênero, privilegiando homens e desprivilegiando as mulheres como grupo social. Para ela, essas relações não são explícitas e muitas vezes os participantes não têm noção de suas ocorrências: “A ideologia de gênero é hegemônica na medida em que muitas vezes não aparece como dominação em absoluto; em vez disso, parece largamente consensual e aceitável para a maioria em uma comunidade” (LAZAR, 2005, p. 7) [tradução nossa]. Assim é que o que se tem por

papéis sociais determinados como masculinos e femininos, os quais, por sua vez, são socialmente construídos, são muitas vezes assimilados como algo natural.

A autora cita ainda Eckert (1989), para quem essas relações de poder decorrentes das relações de gênero afetam as mulheres mais ainda do que as relações de poder decorrentes de outras relações sociais, uma vez que a mulher é condicionada a se unir no matrimônio com o seu dominador, fato que não acontece com os outros grupos:

Enquanto que as relações de poder entre homens e mulheres são semelhantes àquelas entre classes dominadas e subordinadas e grupos étnicos, o contexto diário em que essas relações de poder se desenrolam é bem diferente. Não é uma norma cultural que cada indivíduo da classe trabalhadora se una por toda a vida com um membro da classe média ou que cada negro se una por toda a vida com uma pessoa branca. No entanto, nossa ideologia de gênero tradicional dita exatamente esse tipo de relacionamento entre homens e mulheres. (ECKERT, 1989, p. 253 –254, *apud* LAZAR, 2005, p. 3, tradução nossa).

Os falantes não são seres passivos com relação a seus discursos; o discurso, na verdade, é escolha, resistência e subversão. Coates (1997) aponta que, ao usar o discurso criticamente, a mudança social e cultural torna-se possível e a fala constitui-se como uma parte muito significativa principalmente para as mulheres:

Isso é feito de muitas maneiras diferentes, através de todos os aspectos do comportamento, da forma como nos vestimos, da maneira como nos movemos, mas particularmente através da maneira como falamos. Cada vez que falamos, estamos dizendo: “Isto sou (uma versão de) eu” e, como argumentei, também estamos dizendo: “Eu sou uma mulher”, porque o “eu”/“mim” sempre tem um gênero (COATES, 1997, p. 292, tradução nossa).

Ainda para a autora, essa resistência pode ocorrer diante das representações comuns das mulheres, sempre como gentis, obedientes, vaidosas e não críticas, ao adotarem discursos alternativos, ao dizerem que não suportam suas mães ou que seus filhos as deixam loucas, ou ao zombarem dos padrões de beleza impostos.

A maneira como a mulher fala de si é fortemente influenciada pelo papel que lhe é incumbido na sociedade. Coates (1997) ressalta que a mulher é sempre ensinada a olhar-se de forma relativa ao homem, que está sempre no centro do universo, deixando-a, conseqüentemente, numa posição marginal. Assim, a mulher só adquire importância ao desempenhar papéis importantes para o homem (mãe, esposa, filha) (COATES, 1997, p. 296). Por isso, não apenas a maneira como a mulher fala de si, mas também a forma como ela fala do

homem é de importância para uma análise de discurso de cunho feminista, como a que buscamos realizar aqui.

Contudo, devido às diferentes visões existentes sobre a mulher, é comum que ela se represente em seu próprio discurso como vários diferentes tipos de mulheres, e esses diferentes discursos nos possibilitam vislumbrar diferentes tipos de feminilidade (COATES, 1997, pp. 302; 311). Por exemplo, tal pluralidade pode ser notada no excerto abaixo, resposta de uma aluna participante desta pesquisa à pergunta “O que é ser mulher?”:

O que é ser mulher. Mulher é ser, ser doce, ser brava, é ser ingênua, é ser, mulher é ser, ai, tão difícil, tão difícil falar de mulher. Mulher é ser, é um ser delicado, é um ser delicado, e é, ao mesmo tempo firme, né, forte. Então eu acho que mulher é tudo isso. Pra mim é isso.
(OLÍVIA)

Cameron (1997) enfatiza que a linguística feminista, assim como a ADC, também tem um caráter multidisciplinar, não ficando confinada apenas aos departamentos de Linguística, mas dialogando com estudos de antropólogos, sociólogos, psicólogos etc. (CAMERON 1997, p. 21).

Lazar (2008, p. 90) afirma ainda que a Análise de Discurso Crítica Feminista (ADCF) é uma “crítica discursiva radical de arranjos sociais injustos”, considerando-a como uma forma de ativismo analítico, contra as injustiças definidas e impostas com a justificativa única do gênero. Ela se faz necessária, visto que os envolvidos nessas relações de dominação nem sempre (ou quase nunca) têm consciência desse estado.

A Análise Crítica do Discurso Feminista visa fornecer análises contextualizadas de gênero e sexismo nas sociedades contemporâneas em suas formas complexas e múltiplas. Complexidade refere-se à apreciação feminista atual de que a estrutura de gênero não funciona isoladamente, mas se cruza com outras estruturas de poder como as baseadas em sexualidade, etnia, idade, (des)habilidade, classe e posição social e geografia (notadamente, o norte global, ou o “oeste”, em relação ao resto do mundo) (LAZAR, 2008, p. 91, tradução nossa).

3.4 Teoria Social do Discurso, Análise de Discurso Textualmente Orientada, Texto

Tanto a ADC quanto a ADCF consideram que a linguagem é parte da vida social, é interconectada dialeticamente com outros elementos da vida social, o que faz com que as pesquisas sociais precisem, necessariamente, levar em consideração a linguagem. Ao usar o

termo Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), Fairclough enfatiza a importância do foco na parte textual do discurso, diferentemente de correntes de Análise de Discurso que não privilegiam a análise textual. Para ele, a análise do discurso deve também analisar as realizações linguísticas, contudo, o discurso não se reduz à estrutura linguística, sendo, em vez disso, um movimento:

Eu vejo a análise de discurso como 'oscilando' entre um foco em textos específicos e um foco no que chamo de 'ordem do discurso', a estruturação social relativamente durável da linguagem que é ela própria um elemento da estruturação e rede relativamente duráveis de práticas sociais. A análise de discurso crítica preocupa-se com a continuidade e a mudança neste nível mais abstrato, mais estrutural, bem como com o que acontece em textos particulares. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 3) [tradução nossa].

Durante nossa vida escolar, acostumamo-nos a entender o termo *texto* como uma produção escrita, geralmente extensa. Somos requeridos a ler e a produzir textos, e é através deles (esses textos extensos) que grande parte do conhecimento é sistematizado nesse contexto. Para a ADC, contudo, a definição de texto é mais abrangente e requer que a explicitemos antes de prosseguir. Fairclough considera texto tanto as produções linguísticas escritas quanto as orais, pois acredita que qualquer instância real da linguagem em uso é um texto (FAIRCLOUGH, 2003, p. 3), sem limitar essa concepção ao mundo verbal, abarcando, inclusive, as dimensões visuais e sonoras da interação linguística.

Dessa forma, podemos chamar de texto as redações produzidas pelas alunas participantes desta pesquisa, bem como as entrevistas realizadas com as alunas. Além disso, são textos, por exemplo, os cartazes afixados nos murais da escola, os conteúdos dos livros didáticos, as aulas ministradas, os diálogos informais entre alunos, ou seja, são textos toda interação linguística que ocorre em todos os momentos do convívio escolar.

Para a análise do texto, Fairclough mostra-se favorável à utilização da teoria da Linguística Sistêmico-Funcional, cujos preceitos serão apresentados mais adiante, por acreditar que a aproximação dessa gramática com o aspecto social dialoga bem com as concepções da Análise de Discurso Crítica. Tal diálogo, em si, já é uma forma de transdisciplinarizar a prática de análise que a ADC tem por objetivo.

Uma importante propriedade dos textos, apontada por Fairclough, é a de causar mudanças, nas pessoas, nas ações, nas relações sociais e no mundo material, quer sejam elas mudanças mais imediatas, quer sejam mudanças a longo prazo.

O texto, contudo, apresenta limites. Ele não possibilita uma análise completa da realidade, nem seria essa a intenção aqui.

A realidade (o potencial, o real) não pode ser reduzida ao nosso conhecimento da realidade, que é contingente, mutável e parcial. Isso se aplica também aos textos: não devemos supor que a realidade dos textos se esgota em nosso conhecimento sobre os textos. Uma consequência é que devemos supor que nenhuma análise de um texto pode nos dizer tudo o que há a ser dito sobre ele – não existe uma análise completa e definitiva de um texto. Isso não significa que sejam incognoscíveis – o conhecimento científico-social deles é possível e real o suficiente, e espera-se que esteja aumentando, mas, ainda assim, inevitavelmente parcial. É extensível: a abordagem “transdisciplinar” sobre a qual argumentei anteriormente visa aumentar nossa capacidade de “ver” as coisas em textos por meio de “operacionalizar” (colocar para trabalhar) perspectivas teóricas sociais e percepções na análise textual (FAIRCLOUGH, 2003, p. 14) [tradução nossa].

Além disso, Fairclough (2003, p. 128) afirma que os textos são portadores de relações dialógicas entre seus próprios discursos e os discursos de outros. Para ele, isso faz com que os textos incorporem diferentes discursos, e os seus próprios discursos são, geralmente, misturados e híbridos. Nisso, a análise da interdiscursividade de um texto é capaz de identificar os discursos presentes ali e a forma como eles se articulam.

3.5 Discurso

Para Fairclough (2003, p. 3), o foco da análise do discurso oscila entre os textos e as ordens do discurso, que ele define como sendo a estrutura social relativamente durável da linguagem, que constituem estruturas e redes relativamente duráveis das práticas sociais. Assim, a análise do discurso crítica está atenta para a mudança, bem como para a continuidade, tanto nesses níveis mais abstratos das ordens do discurso quanto nos textos particulares. Fairclough (2008) entende que o discurso ocorre enquanto texto, mas também enquanto prática discursiva e prática social:

Ao usar o termo “discurso”, proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação (FAIRCLOUGH, 2016, p. 94).

Dessa forma, o discurso é capaz não somente de refletir a realidade, mas sobretudo de transformá-la, uma vez que se configura como um modo de ação do sujeito sobre ela. Por meio do discurso é possível que problemas sociais sejam colocados em evidência, da mesma maneira que podem ser questionados e transformados. “Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 95).

Assim, Fairclough afirma que as práticas sociais relacionadas aos discursos exercem significativa influência sobre estes:

Por outro lado, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não-discursiva, e assim por diante (FAIRCLOUGH, 2016, p. 95).

O discurso é entendido pela ADC como uma forma de prática social (TITSCHER *et al.*, 2000), ou um momento da prática social (FAIRCLOUGH, 2003), visão que possibilita compreender que o discurso está em uma relação dialética entre um evento discursivo e a situação, instituição e estrutura social que o engloba e engendra. Essa relação dialética, para Wodak e Fairclough, é um caminho de duas mãos: “o evento discursivo é moldado por situações, instituições e estruturas sociais, mas também as molda (FAIRCLOUGH; WODAK 1997, p. 55 *apud* TITSCHER *et al.*, 2000 p. 26) [tradução nossa].

Entretanto, é necessário que entendamos que a vida social não se reduz ao discurso. Por isso, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 6) baseiam-se em Harvey (1996), que considera o discurso como um momento da prática social, dentre seis (discurso/linguagem, poder, relações sociais, práticas materiais, instituições/rituais e crenças/valores/desejos), os quais internalizam e constituem uns aos outros. Assim é que os autores propõem usar o termo *discurso* para referir-se aos elementos semióticos das práticas sociais, podendo incluir as linguagens escrita e falada, e até mesmo a combinação dessas com outros elementos semióticos, como a música, além de manifestações não-verbais da comunicação e imagens visuais.

Para Fairclough, o discurso é parte das práticas sociais de três modos distintos: uma forma ou modo de ação, pois consiste em uma forma de agir e interagir, pela fala e pela escrita; uma forma ou modo de representação, quer seja do mundo material e de outras práticas sociais, quer sejam autorrepresentações reflexivas da prática em questão; e uma forma ou modo de

identificação, formas particulares de ser, identidades pessoais ou sociais particulares. Tal visão multifuncional dos textos que o autor adota é inspirada pela visão da Linguística Sistêmico Funcional, que compreende os textos como portadores das funções ideacional, interpessoal e textual. (FAIRCLOUGH, 2013, p. 26). Fairclough, em vez de falar de três funções, opta por conceber o texto em relação a três tipos de significados: acional, representacional e identificacional:

Representação corresponde à função ‘ideacional’ de Halliday; Ação se aproxima à sua função ‘interpessoal’, embora ela enfatize mais o texto como uma forma de inter(agir) nos eventos sociais e possa ser vista como incorporando Relação (representando relações sociais); Halliday não diferencia uma função separada para identificação – a maior parte do que eu incluo como Identificação está na sua função ‘interpessoal’. Eu não distingo uma função ‘textual’ separada, em vez disso a incorporo na Ação (FAIRCLOUGH, 2003, p. 27) [tradução nossa].

Para o autor, existe uma correspondência entre ação e gêneros textuais, entre representação e discursos, e entre identificação e estilos. Assim, tais âmbitos estão relacionados às ordens do discurso, uma vez que “Cada prática social produz e utiliza gêneros discursivos particulares, que articulam estilos e discursos de maneira relativamente estável num determinado contexto sócio-histórico e cultural” (RESENDE; RAMALHO, 2019, p. 62).

Quando analisamos textos específicos como parte de eventos específicos, estamos fazendo duas coisas interligadas: (a) olhando para eles em termos dos três aspectos de significado, ação, representação e identificação, e como estes são realizados nas várias características dos textos (seu vocabulário, sua gramática e assim por diante); (b) fazendo uma conexão entre o evento social concreto e práticas sociais mais abstratas, perguntando quais gêneros, discursos e estilos são elaborados aqui, e como os diferentes gêneros, discursos e estilos são articulados no texto? (FAIRCLOUGH, 2003, p. 28) [tradução nossa].

Assim, toda interação linguística ocorre por meio de gêneros. Bakhtin, autor referência nos estudos sobre os gêneros discursivos, afirma: “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis** de enunciados, os quais denominamos **gêneros do discurso**” (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifos do autor). Sendo assim, o ser humano sempre está usando um gênero ou outro para se comunicar: “Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de **construção do todo**.”

Dispomos de um rico repertório de gêneros de discursos orais (e escritos)” (BAKHTIN, 2011, p. 282) [grifos do autor].

Fairclough atenta para a questão da terminologia dos gêneros, uma vez que a variedade de formas de agir e interagir linguisticamente faz com que não seja fácil nomear e classificar cada gênero. Entendemos que os gêneros são tão heterogêneos quanto as esferas da atividade humana:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida em que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Contudo, Fairclough classifica os gêneros baseando-se em seu nível de abstração. Ele usa o termo “pré-gênero” para categorias mais abstratas, como a narrativa, a argumentação e a descrição; “gênero desencaixado” corresponde a gêneros um pouco menos abstratos do que os pré-gêneros – a entrevista, por exemplo; e “gênero situado”, que são gêneros que pertencem a redes de práticas específicas, como, por exemplo, uma entrevista de emprego.

Quanto ao significado representacional, Fairclough afirma que os discursos são formas de representar aspectos do mundo, os quais podem ser processos, relações e estruturas do mundo material, aspectos mentais, que englobam pensamentos, sentimentos e crenças, dentre outros, além do mundo social. Para ele, diferentes discursos implicam em perspectivas diferentes a respeito do mundo, as quais têm relação com as diferentes relações que temos com o mundo, que decorrem de nossas posições no mundo, nossas identidades pessoais e sociais e nossas relações sociais com as demais pessoas. Ademais, os discursos não apenas representam o mundo como ele é, mas também projetam, imaginam, representam outros mundos diferentes do atual, tendo parte importante nas relações sociais, quer sejam elas de cooperação, de competição ou de dominação (FAIRCLOUGH, 2013, 124). Assim é que diferentes discursos podem representar visões de mundo diferentes, o que pode ocorrer em um mesmo texto, inclusive: “Um mesmo texto pode envolver diferentes discursos, e articulação da diferença entre eles pode realizar-se de muitas maneiras, variando entre a cooperação e a competição” (RESENDE; RAMALHO, 2019, p. 71).

Os estilos, por sua vez, são descritos por Fairclough como o aspecto discursivo das identidades, dos modos de ser, uma vez que, para ele, as formas como falamos e escrevemos, bem como as formas como nos apresentamos na aparência, no comportamento, nos movimentos

etc. são elementos parciais de quem somos. Por isso, os estilos se relacionam com a identificação, que é em partes um processo textual.

A seguir, discutimos as categorias analíticas que entendemos como profícuas para a análise dos dados desta pesquisa, as quais possibilitam a compreensão dos modos de (inter)agir, de ser e de (se) identificar nos discursos presentes no nosso corpus.

3.6 Interdiscursividade e Intertextualidade

Fairclough (2016, p. 119), ao discorrer sobre a intertextualidade, a define como “basicamente a propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante”. Essa propriedade é uma característica intrínseca dos textos, o que nos remete ao dialogismo de Bakhtin, para quem o enunciado (mais ou menos semelhante a texto, para Fairclough) encontra-se delimitado por “um princípio absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (...)” (BAKHTIN, 2011, p. 275), estando em relação constante com o já dito e com o que virá a ser dito.

Tal ligação de um texto com outro é ainda explicado por Magalhães, Martins e Resende (2017):

Eles são constituídos em uma continuidade discursiva, de sorte que vão se sucedendo, uns fazendo referência a outros, incorporando sentidos, projetando outros para novos textos que o sucederão, articulando silêncios e interditos, evidenciando regularidades, limites, e permitindo o reconhecimento das formações discursivas a que os textos em questão pertencem (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 41).

Uma consideração muito importante que Fairclough apresenta é a afirmação de Kristeva, que diz implicar a intertextualidade “a inserção da história (sociedade) em um texto e desse texto na história” (KRISTEVA, 1986a *apud* FAIRCLOUGH, 2016, p. 140). Ora, se nos propomos a estudar o texto como uma prática discursiva, que se dá em uma determinada prática social, é de extrema importância considerar os processos de relação entre os textos como representativos da sociedade.

Com isso, Fairclough se preocupa em diferenciar dois processos pelos quais essa relação entre textos acontece, os quais ele chama de intertextualidade manifesta e interdiscursividade. Utilizando, primeiramente, os conceitos de intertextualidade manifesta e intertextualidade

constitutiva, de Authier-Révuz (1982) e Maingueneau (1987), o autor inglês chega aos dois conceitos destacados acima, os quais explicitaremos a seguir.

Fairclough entende como intertextualidade manifesta a propriedade de um texto apresentar explicitamente fragmentos de outro texto, sendo que isso pode ocorrer de modos diferentes, tais como: intertextualidade ‘sequencial’, “em que diferentes textos ou tipos de discurso alternam-se em um texto”; intertextualidade ‘encaixada’, “em que um texto ou tipo de discurso está claramente contido dentro da matriz de outro”; e intertextualidade ‘mista’, que funde os textos e discursos de uma maneira mais complexa. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 158-159).

Ainda, o autor (p. 159-165) discute cinco tópicos relacionados à intertextualidade manifesta, que julgamos importantes para a análise aqui proposta, quais sejam: a representação do discurso, termo que é preferível ao termo discurso relatado, uma vez que, ao se relatar um outro discurso, há uma apropriação, um escolha, ou melhor, uma opção por um modo de representação, não se relatando apenas aspectos gramaticais, mas também aspectos valorativos quanto ao discurso; a pressuposição, que são proposições que o produtor do texto toma como dadas e que têm a propriedade de ser manipulativas, uma vez que são difíceis de desafiar; a negação, que é geralmente usada com uma finalidade polêmica, visto que contesta uma outra proposição; o metadiscurso, que permite ao falante se colocar “acima ou fora de seu próprio discurso e em uma posição de controlá-lo e manipulá-lo”; e a ironia, pois um enunciado irônico pressupõe outro enunciado que aquele ecoa.

A análise da intertextualidade possibilita verificar “quais textos e vozes são incluídos, quais são excluídos e quais ausências significantes existem?” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 47).

Como exemplo, destacamos o discurso da aluna Isabel, participante desta pesquisa, quando relata o motivo de não ter frequentado a escola na idade regular, tendo sido proibida pelo pai de estudar:

Aí ele tinha esse, tipo eu creio que era tipo um tabu, né, uma... não sei como é que pode falar, e ele não aceitava a gente... porque dizendo ele que mulher que estudasse só ia dar o que não presta. Aí então por isso que ele proibia a gente de estudar, o meu pai.
(ISABEL)

Neste excerto, a voz do pai da aluna é, portanto, incluída em seu relato e a intertextualidade ocorre por meio da citação indireta.

Quanto à intertextualidade, Magalhães, Martins e Resende (2017) explicitam:

Já o outro, a interdiscursividade, refere-se ao âmbito das ordens de discurso, ou seja, como o conjunto das práticas discursivas de uma instituição ou sociedade possibilita uma multiplicidade de textos e como estes se relacionam entre si, fixando regularidades e características semelhantes (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 42).

A mesma aluna, ao explicar o motivo pelo qual o pai proibia as filhas mulheres de irem à escola, estabelece uma relação entre o discurso do pai com discursos tradicionais, mais ainda naquela época de sua infância:

Porque ele tinha aquele conceito que vinha dos antigos, eu creio, eu não culpo ele, mas eu creio que é coisas que veio do passado, né, que foi plantado nele que mulher não poderia estudar, mulher era pra cuidar de casa
(ISABEL)

Assim é que se pode perceber a relação interdiscursiva estabelecida entre o discurso do pai e os discursos conservadores, situando-os em uma rede discursiva que preconizam a manutenção da subordinação da mulher à imposição da vontade do homem.

Fairclough (2003, p. 49) distingue, com base na classificação de Volochinov (1973) quatro formas de citação que se diferenciam quanto à forma como um texto apresenta as vozes de outros, mantendo mais ou menos claras as fronteiras entre as vozes do texto e as vozes citadas:

Citação direta: utiliza aspas para reportar as palavras exatas utilizadas dos textos citados.

Citação indireta: apresenta um resumo do que foi dito ou escrito, sem incorporar as palavras exatas.

Citação indireta livre: situa-se entre os dois primeiros, incorporando a citação direta de forma indireta, porém sem apresentar uma *reporting clause*.

Citação narrativa de atos de fala: relata o tipo de ato de fala, sem citar o conteúdo.

Assim, consideramos que, mesmo quando a presença de um texto em outro não acontece de maneira explícita, há no texto outros discursos que o constituem, o que consiste na interdiscursividade. Para Fairclough, dependendo do tipo de discurso, ele estará mais propenso a aparecer em gêneros diversificados.

3.7 Escolhas lexicais

Para fins de análise, Fairclough (2016, p. 239) emprega a análise de uma palavra única. Visto que as possibilidades de relação entre os significados e as palavras são várias, ou, conforme coloca o autor, de muitos-para-um e não de um-para-um, lidamos o tempo todo com escolhas quanto a quais palavras usar e quanto a como interpretar as palavras usadas por outros, ou seja, temos à nossa disposição uma grande variedade de possibilidades de emprego e de interpretações das palavras. “Essas escolhas e decisões não são de natureza puramente individual: os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 239).

Como exemplo, apresentamos algumas escolhas lexicais no trecho abaixo:

Então fui morar com uma tia-avó, mas foi onde tudo piorou pois ela já tinha 5 filhas mulheres e 1 homem, então eu era tratada como **intrusa**, ficava apenas com os restos, ou seja virei a **empregada** da casa [...] (SANDRA)

No excerto acima, os termos destacados apontam para uma sensação de não pertencimento da aluna ao lar em que habitava em sua infância, pois se sentia uma intrusa ali. Além disso, indicam também uma posição sua em relação aos demais habitantes, uma vez que, ao se referir à sua condição como empregada da casa, pressupõe-se que era ela quem desempenhava o trabalho doméstico daquele lar.

Embora as palavras informem, não completam por si só a representação identitária, sendo necessária, mesmo com a contribuição das escolhas lexicais, a amplitude da análise de outras categorias analíticas.

3.8 Representação de eventos sociais e atores sociais

Fairclough afirma que as orações possibilitam a representação de aspectos do mundo físico, aspectos do mundo mental dos pensamentos, sentimentos, sensações, e aspectos do mundo social. Estes últimos ele enfoca em termos de representação de eventos sociais. Para fazê-lo, adota a perspectiva do significado representacional, enfatizando a simultaneidade deste com os significados acional e identificacional. Para ele, tanto a representação quanto a ação e a

identificação coexistem no enunciado, sendo que cada uma possibilita uma perspectiva diferente para a sentença, bem como implicam categorias analíticas específicas (FAIRCLOUGH, 2003, p. 135).

Pela perspectiva representacional, o autor identifica três elementos principais na oração: processos, participantes e circunstâncias (FAIRCLOUGH, 2003, p. 134-135). A oração empregada pelo autor para exemplificar cada elemento (*Laura viu Fiona em Lancaster*) possibilita identificar os processos, que tendem a ser verbos (*viu*), as duas participantes, que tendem a ser sujeitos, objetos ou objetos indiretos dos verbos (*Laura e Fiona*), e a circunstância, que geralmente é um advérbio (*em Lancaster*). Assim é que se pode identificar diferentes tipos de processos, participantes e circunstâncias, o que significa também uma diferenciação das orações quanto a esses tipos.

Em termos gerais, o autor apresenta os seguintes elementos como potenciais pertencentes à representação de eventos sociais, os quais podem sofrer inclusão, exclusão ou proeminência:

- Formas de atividade;
- Pessoas (com crenças/desejos/valores... histórias);
- Relações sociais, formas institucionais;
- Objetos;
- Meios (tecnologias...);
- Tempos e espaços;
- Linguagem (e outros tipos de semioses).⁶

Assim, Fairclough recomenda, ao se analisar o texto por uma ótica representacional, a constatação de quais dos elementos acima são incluídos ou excluídos da representação e quais dos elementos incluídos recebem maior proeminência (2003, p. 136). Contudo, isso não significa, para o autor, uma análise de quão verdadeira uma representação é se comparada a um evento, haja vista a dificuldade em se estabelecer em que exatamente consiste a verdade, mas sim considera a comparação entre diferentes representações de um mesmo evento ou de eventos semelhantes.

Retomando o trecho apresentado no item anterior, é possível encontrar uma maior proeminência sendo dada aos elementos formas de atividade (*fui morar; piorou; tinha; era*

⁶ Traduzido de Fairclough (2003, p. 135-136).

tratada; ficava; virei), pessoas (a aluna; tia-avó; 5 filhas mulheres; 1 homem) e relações sociais (tia-avó; filhas; intrusa; empregada).

Então fui morar com uma tia-avó, mas foi onde tudo piorou pois ela já tinha 5 filhas mulheres e 1 homem, então eu era tratada como intrusa, ficava apenas com os restos, ou seja virei a empregada da casa [...]
(SANDRA)

Além disso, pode-se atentar para o nível de concretude e abstração com que são representados os eventos sociais, dos quais Fairclough distingue três níveis (2003, p. 138):

- O nível mais concreto: representação de eventos sociais específicos;
- O nível mais abstrato/mais generalizado: abstração sobre séries e grupos de eventos sociais;
- O nível mais abstrato: representação no nível das práticas sociais ou das estruturas sociais.

Quanto aos processos, participantes e circunstâncias supracitados, Fairclough, fundamentando-se em Halliday (1994) e van Leeuwen (1995), elabora o quadro abaixo, apresentando as maneiras como se diferem⁷, as quais são exemplificadas por nós logo a seguir:

Quadro 1 – Processos, participantes e circunstâncias

Tipo de processo	Participantes-chave	Circunstâncias
Material	Ator, Meta	Tempo, Local, Propósito, Causa, Modo, Meio
Verbal	Ator	
Mental	Experienciador, Fenômeno	Tempo, Local, Causa
Relacional (1)	Portador, Atributo	
Relacional (2)	Característica, Valor	
Existencial	Existente	

Fonte: Fairclough (2003, p. 141)

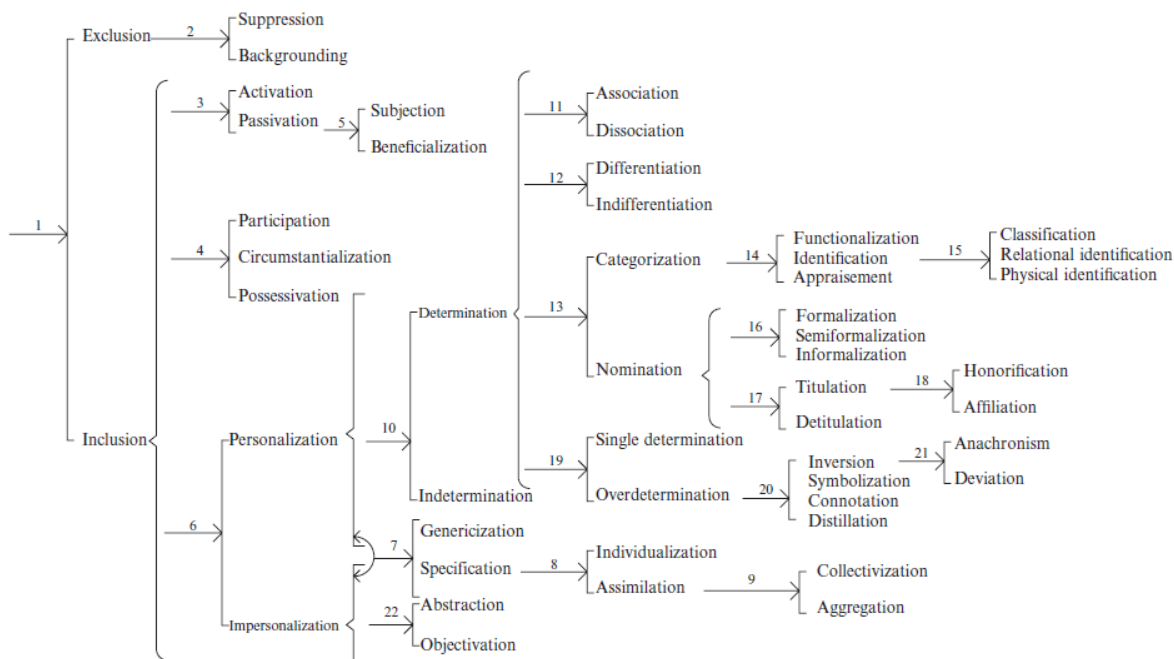
⁷ Traduzido de Fairclough (2003, p. 141).

Os seguintes exemplos de processos, participantes e circunstâncias ilustram a esquematização realizada pelo autor:

- Processo material: Eu cuido do meu filho por amor. (ator + processo + meta + circunstância)
- Processo verbal: Eu contei a verdade recentemente. (ator + processo + circunstância)
- Processo mental: Eu creio que ele pode mudar. (experienciador + processo + fenômeno)
- Processo relacional (1): A escola é um refúgio. (portador + processo + atributo)
- Processo relacional (2): Minha vida é corrida. (característica + processo + valor)
- Processo existencial: Há muita coisa nas entrelinhas. (processo + existente + circunstância)

Além da representação dos eventos sociais, outra categoria utilizada nas análises desta pesquisa é a representação dos atores sociais (VAN LEEUWEN, 1997), que explica as variadas maneiras como o discurso representa os atores sociais. Tais maneiras estão esquematizadas na figura abaixo, mantendo-se o original, em inglês:

Figura 1: Representação de atores sociais



Fonte: van Leeuwen, 1997, p. 219

Conforme o autor, as formas básicas de representar os atores sociais são a exclusão e a inclusão deles, as quais desdobram-se em múltiplas outras possibilidades. Explicaremos sucintamente cada uma delas, aprofundando-nos nos capítulos de análises naquelas que julgamos produtivas para cada parte do corpus.

Exclusão: van Leeuwen afirma que as representações, ao utilizarem os processos de inclusão ou de exclusão, visam servir a seus interesses e propósitos em relação a quem se dirigem. Algumas exclusões excluem os atores sociais ou suas atividades sem sequer deixar marcas na representação.

Quando ocorre a supressão, não há referência alguma aos atores sociais, o que pode ocorrer pelo apagamento do agente da passiva, através de orações infinitivas que funcionam como um participante gramatical, pelo apagamento dos beneficiários de uma atividade e pelo emprego de nominalizações, nomes de processos e adjetivos.

A colocação em segundo plano, apesar de ser menos radical, também é um processo de exclusão dos atores sociais, os quais são mencionados no texto, mas acabam tendo pouca visibilidade, por estarem em uma posição de segundo plano.

Distribuição de papéis: os papéis desempenhados pelos atores sociais nas representações são analisados, verificando “quem é representado como ‘agente’ (actor) e como ‘paciente’ (finalidade) no que diz respeito a uma dada acção?” (van Leeuwen, 1997, p. 185). Quando os atores representam papéis ativos, ocorre a ativação; quando desempenham um papel passivo, a passivação.

Generização e especificação: esses processos possibilitam a representação dos atores sociais de forma genérica (como classes) ou específica (como indivíduos específicos e identificáveis).

Assimilação: quando os atores sociais são representados como indivíduos, trata-se da individualização; quando são representados como grupos, fala-se de assimilação. van Leeuwen distingue dois tipos principais de assimilação: a agregação, que quantifica grupos de participantes, e a coletivização, em que os grupos de pessoas são representados sem um quantificador.

Associação e dissociação: a associação representa grupos formados por atores sociais e/ou grupos de atores sociais, sendo a relação mais comum a parataxe, podendo realizar-se também por circunstâncias de acompanhamento. A dissociação é quando essas associações se desfazem.

Indeterminação e diferenciação: a indeterminação se dá representando os atores sociais como indivíduos ou grupos não-especificados e anônimos, em oposto à determinação, quando essa identidade é, de uma ou de outra forma, especificada. A diferenciação, por sua vez, estabelece uma diferença explícita entre um ator social individual ou um grupo de atores sociais e um ator ou grupo semelhante. Cria-se, assim, a diferença ente o próprio e o outro, ou entre nós e eles.

Nomeação e categorização: na nomeação os atores sociais são representados quer em termos da sua identidade única (sendo nomeados principalmente por nomes próprios), e na categorização eles são representados em termos de identidades e funções que partilham com outros.

Funcionalização e identificação: a funcionalização ocorre quando os atores sociais são representados em termos daquilo que fazem, de suas atividades, como uma ocupação ou função. A identificação consiste em definir os atores sociais em termos daquilo que eles, mais ou menos permanente, ou inevitavelmente, são, e pode ser de três tipos: classificação (idade, sexo, origem etc.), identificação relacional (relações pessoais, de parentesco, de trabalho entre os indivíduos) e identificação física (características físicas dos atores sociais).

Personalização e impessoalização: além de serem representados como humanos (personalização), os atores sociais também podem ser impessoalizados, representados por outros meios, como substantivos abstratos ou substantivos concretos que não possuem uma característica semântica humana (impessoalização). A impessoalização pode ocorrer por processos de abstração, em que os atores sociais são representados por uma qualidade a eles atribuída; e de objetivação, em que os atores sociais são representados referindo-se a um local ou coisa relacionada a eles, a uma atividade a que estão ligados.

Sobredeterminação: na sobredeterminação os atores sociais são representados como participando simultaneamente em mais de uma prática social e van Leeuwen apresenta para ela quatro categorias:

Inversão – caracteriza-se pela oposição das duas práticas simultâneas às quais os atores sociais estão ligados.

Simbolização – utiliza-se um ator ou grupo de atores sociais ficcionais, geralmente pertencente a um passado mítico e distante, para representar atores ou grupos de atores não ficcionais.

Conotação – faz uso de uma única determinação, como uma nomeação ou identificação física, que corresponde a uma classificação ou funcionalização.

Destilação – combina a generalização e a abstração.

Conforme poderá ser percebido nos capítulos analíticos que compõem este trabalho, analisar a forma como atores sociais são representados em discursos acerca da família, por exemplo, é essencial para que se compreenda, dentre outros aspectos, o protagonismo de determinados sujeitos em detrimento de outros nas representações discursivas das alunas sobre as relações familiares.

3.9 Metáfora

Em *Discurso e Mudança Social*, Fairclough (2016) afirma que, embora a metáfora seja tradicionalmente associada à linguagem literária, sua relevância se aplica também a outros tipos de linguagem.

As metáforas penetram em todos os tipos de linguagem e em todos os tipos de discurso, mesmo nos casos menos promissores, como o discurso científico e técnico. Além disso, as metáforas não são apenas adornos estilísticos superficiais do discurso. Quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra. As metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental (FAIRCLOUGH, 2016, p. 250).

O autor destaca a naturalização com que as metáforas são empregadas, o que faz com que não apenas sejam processos difíceis de serem percebidos, mas também difíceis de serem evitados no discurso, no pensamento e na ação, mesmo quando há consciência a respeito delas (2016, p. 251).

Um dos trabalhos referenciados por Fairclough (2016; 2003) quanto à empregabilidade da metáfora como categoria analítica é aquele de Lakoff e Johnson (2002), em que os autores enfatizam o caráter cotidiano das metáforas e sistematizam as formas como elas atuam:

Nós descobrimos, ao contrário, que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 45).

Para eles, a metáfora consiste na compreensão de uma coisa em termos de outra (p. 48), o que, a depender de como esse processo ocorre, leva os autores a classificá-la em três tipos

distintos de metáfora, quais sejam: metáforas estruturais, metáforas orientacionais e metáforas ontológicas, conforme exemplificadas abaixo.

As **metáforas estruturais** estruturam metaforicamente um conceito em termos de outro. Ao exemplificarem com a metáfora TEMPO É DINHEIRO, manifesta em construções linguísticas como *gastar/poupar/investir/perder tempo*, os autores demonstram como o tempo é percebido em nossa cultura como um bem valioso e limitado. Em nossas análises, por sua vez, é possível encontrar a metáfora da vida profissional da mulher sendo representada como um desafio, como algo que precisa ser enfrentado, conforme verificaremos no Capítulo 6.

As **metáforas orientacionais** compreendem um outro tipo de realização metafórica, em que todo um sistema de conceitos – e não apenas um conceito, tal qual ocorre na metáfora estrutural – é organizado em relação a um outro, cuja nomenclatura se dá porque a maioria dessas metáforas relaciona-se com a orientação espacial, como nos casos elencados pelos autores, em que FELIZ É PARA CIMA e TRISTE É PARA BAIXO. Tais metáforas podem ser verificadas em nosso trabalho quando as alunas representam a vida escolar como cheia de altos e baixos, ou o futuro como orientado para frente e o passado para trás.

Por fim, as **metáforas ontológicas** consistem na compreensão de nossas experiências em termos de objetos e substâncias, o que permite, pela referência, pela categorização, pelo agrupamento e pela quantificação dessas experiências, o raciocínio e interpretação sobre elas. O exemplo provido pelos autores, em que A INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE, ilustram esse tipo de metáfora, que também pode ser verificada neste trabalho quando uma aluna representa a vida e o medo como tendo sido protetores seus.

3.10 Modalidade

Para Fairclough (2003, p. 164), a modalidade, assim como a avaliação, tem a ver com aquilo com que os autores (aqueles que escrevem/falam) se comprometem ao enunciarem, sendo que a modalidade denota o que é verdadeiro e o que é necessário e a avaliação indica o que é desejável ou indesejável. O autor postula sua crença na relação direta entre esse comprometimento dos autores com a suas identificações, sendo importante para a análise das identidades pessoais e sociais, uma vez que aquilo com que nos comprometemos é uma parte significativa do que somos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 166).

Assim, o autor elenca os seguintes tipos de modalidade:

Modalidade epistêmica: relacionada à troca de conhecimento e ao comprometimento do autor com a verdade, como pode ser verificado na diferença entre as orações *A janela está aberta*, *A janela pode estar aberta* e *A janela não está aberta* (FAIRCLOUGH, 2003, p. 167).

Modalidade deôntica: relacionada com a troca de atividades e com o comprometimento do autor com a obrigatoriedade e com a necessidade, o que pode ser verificado no seguinte excerto que compõe o corpus deste trabalho:

Essa mudança foi um período muito difícil pois, minha mãe **precisava trabalhar** e não tinha com quem me deixar pois o trabalho dela **não poderia levar** crianças.
(MERCEDES)

A modalidade deôntica presente no trecho aponta tanto para uma necessidade da mãe da aluna Mercedes, a de trabalhar, quanto para uma proibição imposta a ela quanto a levar os filhos para o trabalho consigo.

Contudo, Fairclough ressalta que a efetivação da modalidade não ocorre somente pelo emprego de modalizadores explícitos, como os verbos modais, podendo ser marcada de outras maneiras no texto, incluindo as asserções e negações absolutas, as quais constituem a modalidade categórica (RESENDE; RAMALHO, 2019, p. 83).

Dessa forma, a análise da modalidade contribui não apenas para a análise das identidades, mas também se relaciona com questões hegemônicas:

Em outras palavras, se um texto apresenta alta densidade de modalidades categóricas (o que evidencia um alto grau de comprometimento do(a) autor(a) com suas proposições) e as modalidades são predominantemente objetivas (ou seja, na maior parte das vezes o(a) autor(a) não explicita a base subjetiva de seu comprometimento), o efeito disso é uma universalização da perspectiva (discurso) defendida no texto, que é tomada tacitamente como verdadeira, uma vez que não há marca dessa perspectiva como sendo uma perspectiva particular (RESENDE; RAMALHO, 2019, p. 85).

3.11 Sistema de avaliatividade

Conforme prenunciado no tópico *3.10 Modalidade*, a avaliação explícita o comprometimento do autor quanto ao que é desejável ou indesejável e é um recurso que pode ser adotado como categoria analítica para a análise das identidades.

O sistema de avaliatividade, sistematizado por James R. Martin e colaboradores, é subdividido em três subsistemas, quais sejam: Atitude, Engajamento e Gradação.

3.11.1 O subsistema de atitude

Vian Jr. (2010a, p. 19) afirma que por meio do subsistema de atitude é possível expressar sentimentos e emoções, julgamentos de caráter e avaliações, os quais compreendem três tipos de recursos: afeto (a expressão da emoção), julgamento (do caráter) e apreciação (do valor das coisas).

O afeto tem a ver com a emoção e como ela se realiza linguisticamente no discurso, por isso, evoca os sentimentos dos autores quanto às pessoas, às coisas, aos objetos e aos acontecimentos (MARTIN, 2000, p. 148, *apud* ALMEIDA, 2010, p. 101), sentimentos que podem ser bons (afeto positivo) ou maus (afeto negativo). As emoções são agrupadas em três conjuntos: felicidade/infelicidade, segurança/insegurança e satisfação/insatisfação.

Nota-se, no excerto abaixo, a avaliação de afeto de uma aluna quanto à educação, ao enunciar que está amando o acontecimento de sua volta à escola e ao definir como boas as coisas que lhe têm ocorrido nesse período.

Hoje estou de volta aos estudos **amando** o que estou fazendo. Estudo no (nome da escola suprimido). Como tem me trazido coisas **boas**, conviver com outras pessoas tem me acrescido muito [...]
(CAROLINA)

O julgamento visa avaliar o comportamento das pessoas, considerando normas que regem como as pessoas devem ou não agir. Esta segunda categoria semântica da atitude se divide em dois tipos: estima social e sanção social. Enquanto o primeiro envolve admiração e crítica sem implicações legais, o segundo consiste em elogios e condenações, geralmente, com complicações legais (ALMEIDA, 2010, p. 106). Um exemplo de avaliação de julgamento do tipo sanção social pode ser contemplado no excerto abaixo, em que a aluna Clara avalia negativamente o feminismo:

Então, tem que ter um equilíbrio e o feminismo é igual ao machismo, é horrível, é péssimo, é desagradável, não cabe na sociedade, igual não cabe o machismo.
(CLARA)

A apreciação, por sua vez, consiste de avaliações sobre coisas, objetos e fenômenos, tais quais bens e serviços, os fenômenos da natureza, além de relacionamentos e qualidades de vida (MARTIN; ROSE, 2003/2007, p. 37 *apud* ALMEIDA. p. 108).

A coisa mais linda do mundo, presente de Deus.
(ANTÔNIA)

No excerto acima, a avaliação da aluna quanto à maternidade, por exemplo, apresenta-se como uma apreciação extremamente positiva.

3.11.2 O subsistema de engajamento

Este subsistema é baseado na noção bakhtiniana de dialogismo, o que leva Martin e White (2005) a também se referirem ao engajamento como “posicionamento dialógico” (VIAN JR., 2010b, p. 34). Tal posicionamento pode apresentar-se expandido (“expansão do potencial dialógico dos enunciados, isto é, afirma-se o princípio constitutivo do que se enuncia”) ou contraído (“redução do potencial dialógico do enunciado, ou seja, desencoraja-se a negociação de sentidos”) (VIAN JR., 2010b, p. 34). Isso permite pensarmos em asserções mais categóricas, com menos abertura para o dialogismo e para o questionamento, chamadas de monoglóssicas, e em asserções heteroglóssicas, que se opõem às primeiras e possibilitam a presença de outras vozes e pontos de vista. (VIAN JR., 2010b, p. 35-36). A heteroglossia se baseia nos conceitos de expansão dialógica e contração dialógica. Se pela expansão dialógica o autor assume que sua posição é apenas uma dentre muitas possibilidades, propiciando abertura de posicionamentos alternativos, pela contração dialógica ele discorda e/ou rejeita posições contrárias, o que implica na rejeição de posições e vozes alternativas (VIAN JR., 2010b, p. 36-37).

Eu namoro e moro junto, né, porque eu não considero casamento, só considero depois que o papel, mas é casamento que o povo fala.
(AMANDA)

Percebe-se acima, no discurso da aluna sobre o casamento, um posicionamento dialógico mais contraído quanto ao conceito de casamento, embora mencione outras vozes

alternativas, como a voz do povo, que também compreende como casamento a situação de namorar e morar junto, como é o caso da aluna.

3.11.3 O subsistema de gradação

A gradação está relacionada com os subsistemas anteriores na medida em que ela consiste no grau ou volume com que os autores realizam as avaliações de julgamento, afeto e apreciação (atitude) e no volume da intensidade com que se posicionam intersubjetivamente no engajamento. Para esse fim, pressupõe-se uma escala de intensidade virtual, na qual estão localizados dois polos, um de avaliação menos intensa e outro de avaliação mais intensa, tal qual ocorre na diferenciação entre os itens lexicais *gostar*, *amar* e *adorar*, que se aproximam semanticamente, mas diferem quanto à intensidade (SOUZA, 2010, p. 191).

Ao discorrer sobre a vida profissional da mulher, a aluna cujo discurso apresentamos abaixo intensifica o nível de dificuldade que permeia a mulher no âmbito do trabalho:

É enfrentada com muita dificuldade, preconceito. É que quando chega: “ah, você que é a dona? Ah”. Eles sempre esperam ter um homem à frente de uma empresa, sempre alguma coisa assim, então é levada como preconceito, eu acredito.
(SANDRA)

A partir da gradação, encontram-se duas subcategorias: força – recursos para graduar qualidades e processos – e foco – que “oferece recursos para graduar categorias semânticas prototípicas que em princípio não são passíveis de serem graduadas (p. ex.: pai, professora, cadeira, livro)” (SOUZA, 2010, p. 192).

3.12 Poder, hegemonia e ideologia

A ADC percebe a linguagem como um instrumento de poder, que pode favorecer ainda mais as pessoas que já são poderosas, e é por isso que a ADC busca adotar a perspectiva daqueles que sofrem, analisando criticamente a linguagem daqueles que estão numa posição de poder (WEISS; WODAK, 2003, p. 14). Ainda sobre a noção de poder, entende-se que um texto é sempre local de negociações ideológicas onde as diferenças de poder sobressaltam, diferenças essas que são determinadas pelo discurso e pelos gêneros. “Portanto, os textos são frequentemente locais de luta, na medida em que mostram vestígios de diferentes discursos e

ideologias que lutam pelo domínio” (WEISS; WODAK, 2003, p. 15) [tradução nossa]. Essa afirmação nos remete à teoria de Bakhtin e Volochinov, para quem a palavra é “o indicador mais sensível de todas as transformações sociais”, descrita como uma arena onde se desenvolve a luta de classes (BAKHTIN, 2014, p. 42). Ainda, de acordo com Wodak e Meyer (2009, p. 10, *apud* MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 44), para a ADC o poder da linguagem advém do uso que as pessoas fazem dela, pois “o poder não deriva da linguagem, mas a linguagem pode ser usada para desafiar o poder, subvertê-lo, modificar sua distribuição no curto e no longo prazo”, bem como contribuir para a manutenção das relações de poder.

Van Dijk (2008), também entende o discurso como representativo das relações de poder. Conforme apresentado na contextualização deste projeto, as alunas mulheres da EJA encontram-se em posições desfavoráveis em relação a seus pares, alunos homens, no processo educacional. É sabido que essa desvantagem se entende também a vários outros níveis sociais das quais essas alunas fazem parte. Portanto, entender o discurso dessas estudantes sobre a mulher possibilita entender as relações de poder às quais estão subordinadas e as dominações que sobre elas incidem: “Poder nesse sentido não deve ser definido como o poder de uma pessoa, mas antes como o poder de uma posição social, sendo organizado como parte constituinte do poder de uma organização” (VAN DIJK, 2008, p. 21).

O conceito gramsciano de hegemonia é adotado pela ADC para analisar as dominações decorrentes das relações de poder. Essas relações de dominação normalmente são conquistadas não pela coerção, mas pelo consentimento. Esse consentimento, por sua vez, alcança-se quando uma relação de dominação se naturaliza e acaba se tornando senso comum, o que, ainda, por sua vez, é possível pelo uso da ideologia, responsável pela obtenção e pela manutenção dessas relações de dominação (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 24).

Hegemonia é liderança, bem como dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. A hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas fundamentais em aliança (como um bloco) com outras forças sociais, mas nunca é alcançada mais do que parcial e temporariamente, como um “equilíbrio instável”. Hegemonia é construir alianças e integrar, em vez de simplesmente dominar as classes subordinadas, por meio de concessões ou por meios ideológicos, para obter seu consentimento. A hegemonia é foco de luta constante em torno dos pontos de maior instabilidade entre classes e blocos, para construir ou sustentar ou quebrar alianças e relações de dominação/subordinação, que assumem formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica se dá em uma ampla frente que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possíveis desníveis entre diferentes níveis e domínios (FAIRCLOUGH, 1995, p. 76) [tradução nossa].

Com isso, busca-se uma reflexão crítica acerca dos problemas sociais que essas alunas possam vir a relatar em seus discursos, bem como pensar possíveis propostas de intervenções, como forma de contribuir para a mudança social, que bem pode ocorrer por meio do discurso, como afirmam Ramalho e Resende:

Sabemos que a ADC ocupa-se de efeitos ideológicos que sentidos de textos, como instâncias de discurso, possam ter sobre relações sociais, ações, interações, pessoas e mundo material. Suas preocupações direcionam-se a sentidos que possam atuar a serviço de projetos particulares de dominação e exploração, seja contribuindo para modificar ou sustentar, assimetricamente, identidades, conhecimentos, crenças, atitudes, valores, ou mesmo ‘para iniciar guerras, alterar relações industriais’ como exemplifica Fairclough (2003, p. 8) (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 75).

A vertente de ADC desenvolvida por Fairclough entende a ideologia como imprescindível para o estabelecimento, para a manutenção e para a mudança das relações de dominação dentro de uma sociedade. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 9). A partir do momento em que as ideologias presentes nas práticas discursivas atingem o status de senso comum, passando a ser percebidas com algo natural, elas se tornam um elemento importante na manutenção da hegemonia. Porém, conforme o próprio autor pondera, há a possibilidade de mudança, uma vez que nas práticas discursivas há uma dimensão de luta ideológica, que pode levar à transformação tanto das práticas discursivas quanto das ideologias encontradas nelas (FAIRCLOUGH, 2016, p. 122). Assim, o teórico sugere o emprego de uma noção de ideologia que consiste em uma noção crítica. Para ele, os estudos de Thompson (2011) mostram-se adequados a esse propósito.

Thompson, ao resgatar a história dos conceitos de ideologia ao longo do tempo, mostra que vários deles caracterizam-se por serem concepções neutras de ideologia. Estas entendem a ideologia e os fenômenos ideológicos não necessariamente como enganadores, ilusórios, ou representativos de um grupo específico, mas simplesmente como um aspecto da vida social, ou seja, não possuem um sentido negativo (Thompson, 2011, p. 73). As concepções críticas, por sua vez, encaram a ideologia e os fenômenos ideológicos como enganadores, ilusórios ou parciais, o que atribui à ideologia um sentido necessariamente negativo (p. 74).

Portanto, a definição apresentada por Thompson para ideologia é a seguinte:

Ideologia, falando de uma maneira mais ampla, é *sentido a serviço do poder*. Consequentemente, o estudo da ideologia exige que investiguemos as

maneiras como o sentido é construído e usado pelas formas simbólicas de vários tipos, desde as falas linguísticas cotidianas até as imagens e aos textos complexos. Ele exige que investiguemos os contextos nodais dentro dos quais essas formas simbólicas são empregadas e articuladas. Ele requer que perguntemos se – e, se este for o caso, como – o sentido é mobilizado pelas formas simbólicas em contextos específicos, para estabelecer e sustentar relações de dominação (THOMPSON, 2011, p. 16).

Existem certos modos através dos quais, segundo Thompson, os sentidos estabelecem e sustentam relações de dominação. Não pretendendo tomá-los como as únicas possibilidades, o autor apresenta cinco modos de operação da ideologia, quais sejam: a legitimação, a dissimulação, a unificação, a fragmentação e a reificação (2011, p. 80). Os modos de operação da ideologia, com suas respectivas estratégias de construção simbólica são apresentadas na tabela 1 abaixo:

Quadro 2 – Modos de operação da ideologia

Modos Gerais	Algumas Estratégias Típicas de Construção Simbólica
Legitimação	Racionalização
	Universalização
	Narrativização
Dissimulação	Deslocamento
	Eufemização
	Tropo (sinédoque, metonímia, metáfora)
Unificação	Padronização
	Simbolização da unidade
Fragmentação	Diferenciação
	Expurgo do outro
Reificação	Naturalização
	Eternalização
	Nominalização/passivização

Fonte: Thompson, 2011, p. 81

Algumas relações de dominação são apresentadas e internalizadas como sendo legítimas, o que pode ocorrer quando as pessoas se baseiam em fundamentos racionais, tradicionais ou carismáticos. A estratégia da racionalização é a defesa ou justificação, por meio de uma cadeia de raciocínio, de um conjunto de relações, ou instituições sociais de forma a acreditar-se que são dignas de apoio. A universalização coloca como sendo de interesse geral acordos institucionais que somente beneficiam alguns poucos. E a narrativização, por meio de histórias do passado, apresenta o presente como algo eterno, parte de uma tradição.

A dissimulação ocorre quando as relações de dominação são ocultadas, negadas ou obscurecidas, ou até desviam a atenção e ignoram relações e processos existentes. Pela estratégia do deslocamento, usa-se um termo usado para um objeto ou pessoa para referir-se a outro/outra deslocando, assim, suas conotações positivas ou negativas. A estratégia da eufemização atribui uma valoração positiva à descrição de ações, instituições ou relações sociais. Já o tropo consiste na utilização figurativa das formas simbólicas, o que pode ocorrer com o uso, dentre outros, da metáfora, da metonímia e da sinédoque.

O terceiro modo de operação, a unificação, estabelece e sustenta as relações de dominação ao unir os indivíduos, no nível simbólico, numa identidade coletiva, o que pode ocorrer com a padronização, quando formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão, partilhado e aceitável e com a simbolização da unidade, que “envolve a construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletivas, que são difundidas através de um grupo, ou de uma pluralidade de grupos” (THOMPSON, 2011, p. 86).

A fragmentação, por sua vez, atua no sentido oposto, ao da unificação, ao segmentar indivíduos e grupos que constituem uma ameaça aos indivíduos e grupos dominantes. Pela estratégia da diferenciação, acentua-se as distinções, diferenças, divisões entre as pessoas e grupos, impedindo que se unam, enquanto com a estratégia do expurgo do outro, cria-se a imagem de um inimigo da coletividade, ao qual os sujeitos devem resistir.

Por fim, na reificação “relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pela retratação de uma situação transitória, histórica, como se essa situação fosse permanente, natural, atemporal” (THOMPSON, 2011, p. 87). Suas estratégias envolvem: a naturalização, quando construções sociais e históricas assumem um caráter de acontecimentos naturais; a eternalização, quando os fenômenos sócio-históricos são apresentados como permanentes, imutáveis e recorrentes, como é o caso das tradições, dos costumes e das instituições; e a

nominalização e a passivização, quando se transformam em nomes as descrições de ações e de participantes delas (nominalização) ou colocam-se os verbos na voz passiva (passivização).

3.13 Identidades

Ao longo dos tempos a concepção de sujeito sofreu alterações. Hall apresenta três concepções, ainda que simplificadas, que são: o sujeito do Iluminismo, pessoa humana como indivíduo totalmente centrado, unificado; o sujeito sociológico, cujo núcleo interior é formado na relação com outras pessoas importantes para ele e com a sociedade; e o sujeito pós-moderno, que não tem uma identidade fixa, essencial e permanente, e cujas identidades são contraditórias, empurrando em diferentes direções (HALL, 2006, p. 10-12). Contudo, ele pondera que a história do sujeito não se esgota nessa classificação, e que pensar as identidades como tendo sido plenamente unificadas e coerentes no passado, e tendo se tornado totalmente deslocadas no presente, é uma maneira simplista de se pensar a história do sujeito, adotada por ele exclusivamente como dispositivo conveniente de exposição (p. 24).

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). E definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (veja Hall, 1990). **A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.** Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 12) [grifos nossos].

O autor aponta o fenômeno da globalização na modernidade tardia⁸ como um elemento determinante e que impacta a identidade, visto que as sociedades modernas têm como característica a mudança constante, rápida e permanente (HALL, 2006, p. 14). Ele afirma que as culturas nacionais consistem em importantes fontes de identidade cultural, e que buscam

⁸ Dentre as expressões mais comumente empregadas para se referir aos atuais parâmetros culturais e de percepção do mundo também estão: globalização, pós modernidade, pós modernismo e modernidade posterior (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 47).

unificar os membros de uma mesma nação e representá-los todos como membros de uma única família, além de ressaltar o seu caráter discursivo:

Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...]. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades (HALL, 2006, p. 50).

Entretanto, a ideia de identidade nacional tem sofrido deslocamento, grande parte devido à influência da globalização, uma força que consegue transpor barreiras de tempo e espaço e interconectar comunidades por mais distantes que elas estejam. E três possíveis consequências da globalização, conforme apresentadas pelo autor, são: a desintegração das identidades nacionais; o fortalecimento das identidades nacionais e locais como resistência à globalização; o surgimento de novas identidades – híbridas – com o declínio das nacionais (HALL, 2006, p. 69).

Woodward (2014), ao discutir a questão da identidade nacional, enfatiza a questão da diferença na identidade, que é relacional. A autora foca nas identidades produzidas pelos sistemas de representação, que incluem práticas de significação e sistemas simbólicos, os quais produzem os significados e nos posicionam como sujeitos. Segundo ela, a representação é capaz de estabelecer identidades individuais e coletivas, além de seus sistemas simbólicos permitirem respostas a questões como: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?

Quanto à vida moderna e sua influência na constituição identitária, Woodward destaca a necessidade de assumirmos, em decorrência da modernidade, várias identidades, que podem vir a ser conflituosas. “Podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra” (WOODWARD, 2014, p. 32). Os conflitos podem decorrer, como bem exemplifica, entre nossas identidades como pais e mães e nossas identidades como trabalhadores assalariados, quando as demandas de uma identidade passam a se chocar com as demandas da outra, ou entre as expectativas e as normas sociais, como aquelas que existem sobre as mães para que sejam heterossexuais.

Assim, Woodward argumenta que as identidades emanam da diferença, cuja marcação pode decorrer de sistemas simbólicos de representação e de formas de exclusão social.

A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a

social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles (por exemplo, sérvios e croatas); eu/outro (WOODWARD, 2014, p. 40).

Partindo da oposição binária, a autora explicita que ao mesmo tempo em que pode haver uma construção negativa da diferença, o que se daria pela exclusão ou da marginalização do que é definido como “outros” ou forasteiros, pode ela tornar-se promotora da diversidade, da heterogeneidade, do hibridismo, ou seja, vir a ser enriquecedora (p. 50).

Silva (2014) postula que tanto a identidade quanto a diferença são resultados de atos de criação linguística, o que implica que ambas são ativamente produzidas, sendo, portanto, criações culturais e sociais. Para ele, a identidade e a diferença se instituem como tais apenas por meio de atos de fala. Todavia, Silva salienta que isso não significa que elas são definitivamente determinadas pelos sistemas discursivos e simbólicos, uma vez que, justamente por serem definidas parcialmente por meio da linguagem, e sendo essa uma estrutura instável, identidade e diferença tendem a apresentar certa indeterminação e instabilidade.

Outra questão importante é a conexão existente entre a identidade e a diferença com o poder. Apresentando o conceito de diferenciação como sendo o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas, Silva elenca as seguintes marcas da presença do poder: “incluir/excluir (‘estes pertencem, aqueles não’); demarcar fronteiras (‘nós’ e ‘eles’); classificar (‘bons e maus’; ‘puros e impuros’; ‘desenvolvidos e primitivos’; ‘racionais e irracionais’); normalizar (‘nós somos normais; eles são anormais’)” (SILVA, 2014, p. 81).

Quanto à identificação, Hall (2014) a entende, de acordo com a abordagem discursiva, como uma construção, um processo nunca completado, podendo sempre ser sustentada ou abandonada. Por isso, o autor desenvolve um conceito de identidade que define como estratégico e posicional, contrária ao que normalmente se entende semanticamente por identidade:

[...] esta concepção de identidade não assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. Esta concepção não tem como referência aquele segmento do eu que permanece, sempre e já, “o mesmo”, idêntico a si mesmo ao longo do tempo. Ela tampouco se refere, se pensamos agora na questão da identidade cultural, àquele “eu coletivo ou verdadeiro que se esconde dentro de muitos outros eus – mais superficiais ou mais artificialmente impostos – que um povo, com uma história e uma ancestralidade partilhadas, mantém em comum” (HALL, 1990) (HALL, 2014, p. 108).

Dessa forma, Hall explica que em vez de um vínculo com aquilo que somos, as identidades se relacionam mais estreitamente com aquilo no qual nos tornamos, o que implica em uma menor aproximação com questões como “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, e uma estreita ligação com questões como “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2014, p.109).

Finalmente, Fairclough (2003) enfatiza a distinção entre aspectos pessoais e sociais da identidade, nomeadamente, identidade social e personalidade. Para ele, a identidade não se reduz à identidade social, o que implica não ser a identificação um processo puramente textual ou uma questão de linguagem apenas. Por isso, é necessário o reconhecimento da importância do engajamento prático dos seres com o mundo, mesmo antes da aquisição da linguagem (FAIRCLOUGH, 2003, p. 160).

4 – ACOMPANHADOS POR UMA METODOLOGIA

4.1 Catarina

Catarina é uma aluna do 2º ano, que revelou durante a entrevista ter dislexia. Ela disse ter enfrentado muitos problemas na escola e em casa, porque repetiu sucessivas vezes as séries iniciais. A descoberta de sua dislexia, contudo, só ocorreu muito recentemente, o que fez com que ela passasse a perceber a si mesma não mais como “burra”, como ela mesma diz na entrevista, mas como alguém que enfrenta uma dificuldade específica que muitas outras pessoas também enfrentam. No texto autobiográfico que escreveu, Catarina fala um pouco a respeito de sua relação com a escrita e com a leitura.

Sou Catarina nasci em Goiás numa fazenda chama Segredo meu pai chamava Miguel minha mãe Benedita tem 9 irmãs e um irmão que já morreu, meus pais são falecidos.

Quando eu tinha 15 anos, eu queria ser escritora de novelas, então comecei escrever várias novelas.

Eu amava o que escrevia, era bom no final de cada novela, sentar e ler o que havia escrito.

Mas um belo dia, bateram em minha porta era as testemunhas de Jeová, elas me ensinaram a Bíblia é mim mostrou o nome de Deus na Bíblia que é Jeová isso para mim era muito bonito, descobrir o nome de Deus.

Então descobrir que as novela era uma profissão que não agradava a Deus, até então eu amava muito adeus e tudo o que eu aprendiar sobre Jeová.

Hoje eu gosto de escrever poemas, estórias, parabolos,e fabulas.

Meu filho e minha filha disse que era pra mi pububricar o que escrevo, mas não tenho coragem devido a minha escrita, escrevo muitas palavras erradas, e tambem sou muito velha para publicar livros tenho 57 anos, e o que eu quero no momento e terminar encino medio.

(CATARINA)

Para a Catarina adolescente, escrever era sonho e realidade: ela sonhava em ser uma escritora de novelas ao mesmo tempo em que escrevia várias, as quais ela mesma lia depois. A Catarina adulta, contudo, internalizou a noção de que escrever certos gêneros literários era pecado e decidiu abandonar a escrita de novelas. Um dos métodos de geração de dados para esta pesquisa, a escrita de redações, propiciou a tantos outros alunos participantes a possibilidade de terem maior contato com a escrita. Em uma nota de campo realizada durante a permanência deste pesquisador na escola, a respeito da primeira turma com a qual trabalhei, escrevi:

Segunda, 22 de abril de 2019.

[...]

Antes de apresentar a proposta de redação, perguntei sobre o contato dos alunos com a leitura e com a escrita e eles disseram não ter tanto contato. Apenas uma aluna, que não identifiquei, disse que gosta de ler livros de romance do Nicholas Sparks. O restante disse não ler ou escrever com frequência.

O método de geração de dados das produções textuais adotado por nós, além de sua função para a pesquisa, constituiu-se como um espaço de expressão para os alunos e alunas participantes. Entendemos, assim como Bernardo, o ato de escrever como um ato de coragem e de resistência.

Redação, enquanto red-ação, tem muito a ver com coragem. O texto que se pretenda propriamente ético se define pelo grau da sua resistência. Insistir em pensar, insistir em externar o pensado, insistir em certas conclusões para imprimi-las a fogo sobre o mundo, implica o simultâneo ato de resistir àqueles que se alimentam da mudez alheia. Isto é, resistir sem concessões à censura, qualquer que seja o seu tipo, qualquer que seja sua fonte (BERNARDO, 2012).

No caso de Catarina, ela tem a coragem de escrever e resistir apesar das restrições da religião e da dislexia. Apesar de não ter liberdade para escrever sobre tudo, e embora escreva, nas palavras da aluna, “muitas palavras erradas”, ela resiste. No caso das outras alunas que escreveram em nossas aulas, cujas redações temos contemplado no decorrer desta tese, sua coragem e resistência manifestam-se das mais variadas formas. Quer seja como voz gritante, ou como silêncio ensurdecido, as redações a que temos acesso aqui consistem em poderosas fontes para entendermos como essas mulheres criam e recriam seus mundos. Neste capítulo, expomos o percurso metodológico que adotamos para a geração dos dados desta pesquisa, que teve na escrita sua principal fonte.

4.2 Esta pesquisa é qualitativa

Magalhães, Martins e Resende pontuam que “O método desenvolvido pela ADC se situa na tradição da pesquisa qualitativa, em virtude do foco na análise detalhada de textos e discursos” (2017, p. 33). Segundo eles, por conjugar o estudo textual-discursivo à crítica social, a ADC debate e reflete sobre um determinado problema social.

A definição de pesquisa social apresentada por Flick (2013, p. 18) é a de uma investigação que analisa as questões de pesquisa sistematicamente, utilizando métodos empíricos, tais como perguntas, observação etc., e cujo objetivo é fazer afirmações de base empírica, as quais devem poder ser generalizadas. Isso é possível por meio de abordagens diversas e sua aplicação pode ocorrer em vários campos, como a saúde e a educação.

Para o autor, a pesquisa social apresenta as seguintes características (2013, p. 17):

- abordagem das questões de maneira sistemática e empírica;
- desenvolvimento de questões de pesquisa;
- coleta e análise de dados para responder a essas questões;
- uso de métodos de pesquisa para a coleta dos dados;
- generalização dos resultados além dos exemplos estudados;
- explicações e descrições do fenômeno estudado a partir do uso sistemático dos métodos de pesquisa e dos resultados;
- necessidade, às vezes, de liberdade e de uso de outros recursos.

Dentre as questões de pesquisa relacionadas ao nosso problema inicial, para as quais buscamos respostas, estão: Como as alunas da EJA entendem o papel social da mulher? Como o papel social da mulher relaciona-se à sua condição de aluna da EJA? Como a percepção desse papel social se relaciona ao seu sucesso no processo educacional? A opção por apresentar, nos capítulos anteriores, a contextualização da pesquisa e as reflexões sobre a conjuntura remete ao que Fairclough (no quadro 7 abaixo) nomeia como “problema de pesquisa”, e ao que Dias (no quadro 8 abaixo) identifica como “questão motivadora”. Encaminhamos, nos capítulos iniciais desta tese, os “possíveis obstáculos a serem superados” e o início da “análise de conjuntura”, para, a partir daí sistematizar as análises.

Tais questões propiciam o estabelecimento dos seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivo Geral

Analisar as representações identitárias da mulher na visão de alunas frequentadoras das aulas da EJA e compreender a forma como essas alunas entendem a situação da mulher na trajetória escolar.

Objetivos Específicos

Explicitar os problemas sociais enfrentados por alunas da EJA na trajetória escolar e refletir acerca das formas de sua superação.

Identificar as vozes sociais que dialogam no discurso das alunas sobre a mulher e como tais vozes entram em embate ou perpetuam discursos de dominação vigentes.

Refletir sobre uma aproximação entre as práticas educacionais da EJA com o cotidiano das alunas que dela fazem parte.

Coerente com a abordagem teórica, baseada na ADC, a metodologia adotada nesta pesquisa é de caráter qualitativo. A opção pelo método qualitativo ocorreu justamente pelo fato de a pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2009), lidar com realidades que não podem ser quantificadas. “Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2009, p. 21). Ou ainda, consoante Mason (2002, p. 1 *apud* MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 29), a pesquisa qualitativa nos envolve “em coisas que importam, do modo que importam”.

Para Flick (2009), desenvolver uma pesquisa qualitativa é importante no contexto de pluralização das esferas de vida, do qual fazemos parte.

A mudança social acelerada e a conseqüente diversificação das esferas de vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais. Tratam-se de situações tão novas para eles que suas metodologias dedutivas tradicionais – questões e hipóteses de pesquisa obtidas a partir de modelos teóricos e testadas sobre evidências empíricas – agora fracassam devido à diferenciação dos objetos (FLICK, 2009, p. 20).

Considerando que a pesquisa aqui realizada buscou trabalhar com um grupo em que se verifica uma imensa pluralidade de indivíduos, tais quais as alunas da Educação de Jovens e Adultos, fez-se indispensável a utilização de métodos que fossem adequados ao contexto relacionado à pesquisa.

Além disso, a nossa atuação enquanto pesquisadores é, na pesquisa qualitativa, levada em consideração, não como algo que se deve evitar e neutralizar, a fim de não contaminar os dados, mas como parte integrante da pesquisa. No caso da presente pesquisa, sendo um pesquisador professor, acredito ser impossível, bem como desnecessária, uma tentativa de

separação desses dois papéis. Conforme explicitamos no Capítulo 3, no item 3.2 *A Análise de Discurso Crítica (ADC)*, a teoria da ADC vislumbra o pesquisador como um sujeito social, que não pode estar isolado do contexto social que pesquisa, o que implica em seus valores e crenças como indissociáveis dele, uma vez que toma partido dos impotentes e oprimidos.

De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto (FLICK, 2009, p. 25).

Goldenberg (2004) ressalta que Max Weber, Pierre Bourdieu e Howard Becker são exemplos de cientistas sociais que refutam a ideia de uma neutralidade do pesquisador, além de sugerirem que a melhor maneira de evitar a tendenciosidade é admitindo e explicitando as suas premissas valorativas (2004, p. 44). A autora ainda explica que, uma vez que a objetividade não pode ser alcançada nas ciências sociais, Bourdieu propõe a objetivação, que seria “o esforço controlado de conter a subjetividade” e que a objetivação é definida como um esforço pela impossibilidade de realizá-lo plenamente (p. 45). Além do mais, “A simples escolha de um objeto já significa um julgamento de valor na medida em que ele é privilegiado como mais significativo entre tantos outros sujeitos à pesquisa” (GOLDENBERG, 2004, p. 45).

Além das subjetividades do pesquisador, a pesquisa qualitativa lida também com as subjetividades daqueles que estão sendo estudados, aqui especificamente alunas de EJA, mulheres. Daí também a opção por um caráter qualitativo desta pesquisa, para que sirva como mecanismo que proporcione uma escuta de suas vozes: “A pesquisa feminista e a pesquisa qualitativa foram, muitas vezes, sinônimas em função dos métodos abrirem-se mais às vozes das mulheres e suas necessidades em geral” (FLICK, 2009, p. 78). Assim, buscamos utilizar textos produzidos nas aulas de Língua Portuguesa da EJA como um desses espaços propícios à expressão de valores, à denúncia, ao questionamento, pois segundo Flick,

A pesquisa quantitativa normalmente ignora as vozes femininas, converte-as em objetos que são estudados de um modo valorativamente neutro, não sendo analisadas especificamente como mulheres. A pesquisa qualitativa permite que as vozes das mulheres sejam ouvidas e que os objetivos sejam concretizados (FLICK, 2009, p. 78).

Dessa forma, para Flick (2009, p. 25) a subjetividade, tanto do pesquisador quanto daqueles que são estudados consistem em uma parte da pesquisa. O pesquisador, ao documentar suas impressões, irritações e sentimentos, tal qual fizemos nas nossas notas de campo, os transforma, por sua vez, em dados para a própria pesquisa, como ocorre nesta, em que as notas de campo produzidas durante a permanência na escola contribuem para o processo de triangulação, que será explicado no item 4.6 *Triangulação*.

4.3 Geramos os dados

O corpus principal desta pesquisa consiste em produções textuais escritas em gêneros variados de alunas da EJA em aulas de Língua Portuguesa. Como forma de validação desses dados, utilizamos também dados oriundos de transcrições de entrevistas semiestruturadas, realizadas com essas mesmas alunas e notas de campo, produzidas por mim após cada aula ministrada no desenvolvimento do processo de pesquisa.

As aulas foram ministradas em uma escola estadual que funciona exclusivamente na modalidade EJA, em Goiânia – Goiás. Desde o meu primeiro contato com a direção da escola, todos os meios foram disponibilizados para que o desenvolvimento da pesquisa lá fosse viabilizado. Assim, pude ter contato com uma das professoras da instituição e foram-me cedidas aulas em turmas suas de Língua Portuguesa do ensino médio. Saliento o importante papel desempenhado pela professora, pois, além de disponibilizar suas turmas e horários com explícita satisfação, foi facilitadora para que diversos processos ocorressem de maneira plena, o que não teria ocorrido caso não houvesse se mostrado tão receptiva.

As turmas nas quais o trabalho foi desenvolvido consistiram em: duas turmas de primeiro ano (período noturno), duas turmas de segundo ano (período vespertino), três turmas de terceiro ano (uma no período vespertino e duas no período noturno).

Conforme acordado com a professora, o trabalho de produção textual relacionado à pesquisa desenvolveu-se quinzenalmente em cada turma, durante os horários reservados para as suas aulas de Língua Portuguesa. Sempre com a presença da professora em sala, eu adentrava cada aula com as respectivas propostas de atividades e orientava cada turma para a devida produção de textos, que, ao final de cada aula, eram recolhidos por mim. No final do semestre, fui convidado pela professora para realizar uma fala sobre a importância da leitura durante o encerramento de um projeto seu, em que estava presente a escola como um todo, incluindo alunos e professores de outras turmas.

As entrevistas ocorreram posteriormente à produção textual, sempre nos horários de aulas da professora, quando esta direcionava uma aluna por vez para a biblioteca da escola, onde realizávamos as entrevistas com privacidade e segurança.

Imediatamente após cada aula e cada sessão de entrevistas, eu procedia à escrita de minhas notas de campo, em que relatava minuciosamente os eventos acontecidos sequencialmente, bem como impressões, observações e avaliações minhas quanto aos procedimentos e acontecimentos.

4.3.1 Produção textual

As produções de textos foram realizadas por todos os alunos, mulheres e homens, das turmas participantes e consistiram em produções textuais escritas, trabalhando gêneros diversos, os quais acreditamos que possibilitariam o aparecimento do discurso sobre a mulher, o que totalizou um número total de 423 redações escritas pelos alunos e alunas participantes.

Cada aula iniciava-se com a leitura de um texto de referência, correspondente ao gênero textual que seria trabalhado. Em seguida, era realizado um trabalho de interpretação do texto de referência e análise das características do gênero. Posteriormente, os alunos eram convidados a produzir, a partir de propostas variadas, um texto do gênero.

A tabela 1 apresenta os gêneros trabalhados com as respectivas turmas, bem como os textos que foram utilizados como textos de referência.

Quadro 3 – Gêneros trabalhados nas oficinas

Gêneros	Turmas	Textos de referência
Relato pessoal	1º, 2º e 3º	Velho Canivete – autoria desconhecida
Carta pessoal	1º, 2º e 3º	Carta do filme P.S. Eu Te Amo
Artigo de opinião	1º, 2º e 3º	<i>Cavaleiros da cana versus mecanização</i> – Mariane Cheli de Oliveira
Poema	1º, 2º e 3º	Coletânea Poemas – Olimpíada de Língua Portuguesa
Texto autobiográfico	1º, 2º e 3º	Coletânea de textos autobiográficos
Conto	1º, 2º e 3º	Alto Preço – Schneider Caixeta

Tutorial	2º e 3º	Como ajudar alguém a se sentir melhor – Coescrito por 11 colaboradores
Redação do ENEM	3º	O voto como ato de cidadania – Portal Educação Cidadania e Política – Amelia Hamze Tirinha Mafalda – Quino
Texto Teatral	3º	Trecho de O Auto da Compadecida Ariano Suassuna; Adaptação: Renata Kamla)

Fonte: Elaborado pelo autor

Os textos de todos os alunos foram corrigidos e devolvidos, e foi disponibilizada a oportunidade de reescrita para correção das inconsistências apontadas.

Para a análise nesta pesquisa, primeiramente foram selecionados apenas os textos escritos por mulheres, os quais foram digitalizados, antes de serem corrigidos, respeitando, assim, as idiossincrasias, e devolvidos a todos os alunos. Posteriormente, com base em nossas questões de pesquisa e em nossos objetivos de pesquisa, foram selecionados aqueles textos em que o discurso sobre a mulher se fazia presente, o que possibilitou que se chegasse ao total de trinta e três textos. Por discurso sobre a mulher, entendemos todas as enunciações em que possam ser constatadas posicionamentos discursivos acerca do papel social e identitário da mulher, quer seja ela a autora, quer sejam outras mulheres representadas nos textos analisados.

4.3.2 Entrevista semiestruturada

Respeitando o princípio da triangulação, uma segunda forma de geração de dados para esta pesquisa ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas. Foram entrevistadas 31 alunas que haviam participado das aulas de redação e cujas redações haviam sido selecionadas conforme o processo descrito no item anterior.

As entrevistas, para Minayo (2009), são consideradas conversas com finalidade. Ela define a entrevista semiestruturada como aquela “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2009, p. 64).

Flick (2013) pontua que, para realizar as entrevistas semiestruturadas, é preciso pensar de antemão em várias perguntas que cubram o escopo pretendido, desenvolvendo-se um guia

para o entrevistador, sendo que este pode desviar-se da sequência das perguntas, diferentemente do que ocorre com questionários, por exemplo. Para o autor, as perguntas servem para dar início a um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, por meio do qual espera-se que o entrevistado discorra da forma mais livre possível, exigindo, por vezes, uma sondagem adicional por parte do entrevistador (FLICK, 2013, p. 115).

O guia para a entrevista semiestruturada realizada com as alunas compunha-se das perguntas abaixo, elaboradas com base, primeiramente, nos temas relacionados à mulher que se mostraram predominantes nas redações, e, secundamente, com base em temas que compõem as pautas dos movimentos feministas, conforme elencados no Capítulo 2, item 2.4 *Afinal, o que elas querem?* Inicialmente, elaboramos as trinta e três perguntas que aparecem enumeradas abaixo, que consideramos as perguntas centrais para a entrevista. Posteriormente, elaboramos as perguntas introdutórias de cada grupo de perguntas, para que o início de cada tópico ocorresse de maneira menos abrupta possível.

Qual é o seu nome e a sua idade? De onde você é? Onde você passou a sua infância?

1. Como foi a sua infância?
2. Qual evento marcou a sua infância?

Onde você estudou? Era longe ou perto da sua casa?

3. Como foi a sua vida na escola?
4. Por que você parou de estudar?
5. Por que você decidiu voltar a estudar?
6. O que você pensa sobre a Educação?

Como é a sua família? É uma família grande ou pequena?

7. Qual é a importância da família para você?
8. Quem da sua família é uma inspiração para você? Por quê?

Como você define o seu estado civil hoje?

9. O que você pensa sobre relacionamentos?
10. Qual é a importância do casamento para você?
11. Quais os maiores problemas enfrentados pelas mulheres nos relacionamentos?
12. O que você entende por relacionamento abusivo?

Você é mãe? Você gostaria de ser mãe?

13. O que você pensa sobre a maternidade?
14. O que faz de uma mulher uma boa mãe?

15. Qual é a sua opinião sobre os métodos contraceptivos?

16. Qual é a sua opinião sobre o aborto?

Você segue alguma religião?

17. O que você pensa sobre religião?

Qual é a sua situação profissional hoje?

18. Como é a vida profissional para uma mulher? E para você?

Você sabe o que é o machismo?

19. O que você pensa sobre o machismo?

20. Você já foi/é vítima de machismo?

21. Você enfrentou/enfrenta algum tipo de preconceito?

22. Como você lida com isso?

23. O homem tem algum privilégio em relação à mulher?

24. A mulher tem algum privilégio em relação ao homem?

Você sabe o que é feminismo?

25. Você se considera uma mulher independente? Por quê?

26. Como você lida com os padrões de beleza?

27. O que ainda falta para as mulheres conquistarem?

28. O que você pensa sobre o feminismo?

29. Você se considera feminista?

30. O que você mudaria no seu passado?

31. Como você imagina o seu futuro?

32. Quais são os seus sonhos?

33. O que é ser mulher?

Todas as entrevistas realizadas foram gravadas em formato de áudio, sendo transcritas posteriormente. Entretanto, visando a preservação dos dados obtidos para seu possível emprego em pesquisas futuras, as transcrições não se encontram disponibilizadas nos anexos deste trabalho

4.3.3 Notas de campo

As anotações do pesquisador consistem, para Flick (2009), em um modo clássico de documentação na pesquisa qualitativa. Seguindo a recomendação de Lofland e Lofland (1984

apud FLICK, 2009, p. 267), realizei, imediatamente após cada atividade na escola, um registro escrito de minhas impressões a respeito dos eventos ocorridos. Dentre as quatro formas de notas de campo sugeridas por Spradley (1980, p. 69-72 *apud* FLICK, 2009, p. 268), utilizei a seguinte: anotações sobre o trabalho de campo à semelhança de um diário, onde registrei, conforme sugerido, “experiências, ideias, medos, erros, confusões, avanços e problemas” que ocorreram.

Conforme percebi, é imprescindível que as anotações ocorram imediatamente após cada evento a ser registrado, pois quando assim não procedi, percebi uma dificuldade acentuada em relembrar com fidelidade e detalhes os eventos.

As notas, além de complementarem os dados, pela corroboração ou pela contradição, possibilitam um ponto de vista às vezes diferente do que os dados primários possam sugerir.

4.4 Delimitamos o corpus

Conforme apresentado na seção 3.4.1, nas oficinas de produção textual, das quais participaram alunas e alunos, foram produzidas, ao todo, 423 redações. Destas, separamos as redações escritas por alunas, que somaram 229 no total. Ao analisarmos essas redações, encontramos em 33 delas a presença de temas relacionados à mulher, conforme havíamos proposto o recorte no planejamento. Deste grupo, dadas as repetições, foi possível chegar a um corpus significativo após selecionarmos 12 redações para comporem o corpus da pesquisa.

Quadro 4 – Quantificação das redações produzidas e selecionadas na pesquisa

Total de redações	Redações de alunas	Redações com temática pertinente	Redações selecionadas
423	229	33	12
Quantidade por gêneros		Autobiografia – 12 Relato pessoal – 9 Carta pessoal – 8 Conto – 2 Texto teatral – 1 Tutorial – 1	Autobiografia – 7 Relato pessoal – 3 Carta pessoal – 2

Fonte: Elaborado pelo autor

Foram entrevistadas 31 alunas, sendo que todas já haviam participado das oficinas de produção de textos. De todas as transcrições resultantes das entrevistas, foram separados trechos que se relacionam, de alguma forma, com as temáticas encontradas nas redações das alunas. Sendo assim, embora não sejam analisadas redações de todas as alunas entrevistadas, trechos de suas entrevistas estão presentes no corpus. Isso ocorre porque, por motivos de organização da tese escrita, optamos por apresentar integralmente nos capítulos redações que se mostraram mais profícuas analiticamente, trazendo, por vezes, trechos de outras redações como forma de complementação. Assim, nem todas as redações selecionadas com base no tema aparecem integralmente nas análises, ao mesmo tempo em que alguns trechos de entrevistas consistiam em material extremamente rico analiticamente para que não fossem analisados.

As anotações realizadas durante a permanência na escola geraram 34 notas de campo, cujos apontamentos são apresentados de forma recorrente nas análises das redações e das entrevistas.

Assim, o corpus total da pesquisa é estruturado da seguinte maneira:

Quadro 5 – Composição do corpus de pesquisa

Composição do corpus de pesquisa		
Redações	Transcrições das entrevistas	Notas de campo
12	31	34

Fonte: Elaborado pelo autor

4.5 As participantes da pesquisa

As alunas cujas redações e entrevistas integram o corpus da pesquisa, como já foi deixado claro, são mulheres, alunas do ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos da rede pública estadual. Suas idades variam de 16 a 61 anos. Na tabela abaixo, apresento todas as alunas participantes da pesquisa, cujas redações e/ou entrevistas foram selecionadas para análise, juntamente a informações acerca de suas idades e séries escolares. Por motivos de ética, os nomes das participantes apresentados neste trabalho são codinomes escolhidos aleatoriamente, que não condizem com os nomes reais.

Por ser uma pesquisa que envolveu a participação de seres humanos, houve sua submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, recebendo, após uma segunda submissão com as correções apontadas no parecer

sobre a primeira, o parecer de aprovado, sob o número do parecer 3.196.841, em 13 de março de 2019.

Quadro 6 – Alunas participantes da pesquisa

Nome	Idade	Série	Nome	Idade	Série
Janaina	16	3°	Luiza	35	3°
Bruna	17	2°	Beatriz	36	2°
Camila	17	2°	Helena	37	1°
Jéssica	18	3°	Maitê	38	3°
Letícia	18	2°	Sandra	39	3°
Amanda	18	1°	Greta	44	3°
Alice	18	2°	Lídia	44	3°
Adriana	19	1°	Antônia	44	2°
Betina	19	2°	Clara	47	1°
Isabela	21	3°	Elisa	49	3°
Sophia	22	1°	Isabel	53	3°
Laura	25	3°	Carolina	53	2°
Valentina	26	2°	Catarina	57	2°
Olívia	27	3°	Madalena	59	3°
Cecília	28	3°	Mercedes	61	3°
Manuela	29	3°			

Fonte: Elaborado pelo autor

4.6 É preciso triangular

Para o processo de triangulação, optamos por utilizar ainda entrevistas semiestruturadas e notas de campo. Stake (2011) salienta a necessidade de empregar a triangulação como tentativa de reduzir as possíveis falhas da pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa utiliza muito a interpretação dos pesquisadores e também a interpretação das pessoas que eles estudam e dos leitores dos relatórios da pesquisa. Como você deve saber, as interpretações podem ser

falhas. Parte de aprender a realizar uma pesquisa qualitativa é aprender a reduzir as falhas em nossas observações e assertivas. Devemos “triangular” os dados para aumentar a certeza de que interpretamos corretamente como as coisas funcionam. Em alguns casos, nossas visões são falhas porque são muito simplistas. [...] O funcionamento das coisas pode ser mais complicado do que aparenta ser à primeira vista. A triangulação ajuda a reconhecer que as coisas precisam de uma explicação mais elaborada do que pensamos inicialmente (STAKE, 2011, p. 43).

A opção por utilizar três formas distintas para a geração dos dados se deu pela necessidade de primar pela qualidade na pesquisa qualitativa. Uma das formas de se fazer isso é a triangulação: “Essa palavra-chave é utilizada para designar a combinação de diversos métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas para tratar de um fenômeno” (FLICK, 2009, p. 361). Para o autor, ao se utilizar a triangulação, estamos combinando vários métodos de igual importância e, assim, superando as limitações de um método único, ainda mais se nesse processo lançarmos mãos de mais teorias também (FLICK, 2009, p. 32).

De qualquer forma, em todos os métodos por nós empregados os dados gerados configuraram-se como textos: nas atividades de produção textual, materializados nos diversos gêneros textuais; nas entrevistas, resultantes da transcrição dos textos verbais ali enunciados; e nas notas de campo escritas. “Em cada caso, constatamos que o texto é o resultado da coleta de dados e o instrumento para a interpretação (FLICK, 2009, p. 84).

Flick (2013, p. 183) cita quatro possibilidades de se fazer a triangulação, definidas por Denzin (1970/1989):

- *triangulação dos dados*: os dados são extraídos de fontes diferentes, em momentos e locais diferentes, ou de diferentes sujeitos;
- *triangulação do investigador*: utiliza diferentes observadores ou entrevistadores;
- *triangulação das teorias*: emprega vários pontos de vistas teóricos. A triangulação de teorias já é uma característica da transdisciplinaridade proposta pela Análise de Discurso Crítica;
- *triangulação metodológica*: faz o confronto de um método com outro.

Por fim, se faz pertinente a ideia de Yin (2016), para quem a triangulação é também uma atitude mental, “alguma coisa que ajuda a manter seus olhos e ouvidos abertos para ideias ou dados corroborantes ou conflitantes, o que quer que você esteja fazendo (YIN, 2016).

No contexto de nossa pesquisa, o emprego das entrevistas semiestruturadas e das notas de campo se encaixam quase que naturalmente no processo, uma vez que ler as produções textuais das alunas, por si só já demanda uma escuta mais aprofundada daquilo que elas verbalizam por meio da escrita, ao mesmo tempo em que a riqueza de experiências vivenciadas na execução da pesquisa também demandam que as observações sejam registradas dado que sua complexidade de detalhes perder-se-ia caso o registro não ocorresse.

4.7 Tratamos os dados

A delimitação do *corpus* aconteceu, em uma primeira etapa, na produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa. A partir daí os traços identitários de “ser mulher” nortearam o recorte para as demais etapas de colaboração na pesquisa, após a realização das entrevistas e das notas de campo, sendo que sua seleção levou em conta a autoria (somente selecionados os enunciados produzidos por alunas) e o conteúdo temático, ou seja, compõem o *corpus* da pesquisa os enunciados nos quais o discurso sobre a mulher se faz presente.

Para a análise do corpus, foi adotada a recontextualização elaborada por Dias (2015) do percurso metodológico proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999), para a Análise de Discurso Crítica. O percurso originalmente apresentado em 1999 compreende os seguintes estágios:

Quadro 7 – Percurso metodológico proposto por Fairclough e Chouliaraki

1	Um problema (atividade, reflexividade)
2	<p>Obstáculos para que seja superado (o problema)</p> <p>a) análise da conjuntura</p> <p>b) análise da prática em seu momento discursivo</p> <p> i) prática(s) relevante(s)?</p> <p> ii) relação do discurso com outros momentos?</p> <p> - discurso como parte da atividade</p> <p> - discurso e reflexividade</p> <p>c) análise do discurso</p> <p> i) análise estrutural: ordem do discurso</p> <p> ii) análise interacional</p> <p> - análise interdiscursiva</p>

	- análise linguística e semiótica
3	Função do problema na prática
4	Possíveis modos de ultrapassar os obstáculos
5	Reflexão sobre a análise

Fonte: Fairclough, 1999, p. 60

A execução de uma análise de discurso crítica começa com a identificação de um problema social relacionado ao discurso.

Em seguida, parte-se para a análise de conjuntura, buscando entender as práticas sociais às quais o discurso associa-se.

A análise seguinte recai sobre as práticas particulares nas quais aquele discurso em questão está inserido, buscando notar se há práticas relevantes para a análise ou buscando as relações do discurso com outros momentos.

A análise do discurso (item c do percurso metodológico) é “simultaneamente orientada para a estrutura e para a interação” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 63), vislumbrando as ordens do discurso que controlam a interação e atentando-se para a relação interdiscursiva.

Na investigação da função do problema, busca-se compreender se essa parte problemática do discurso desempenha uma função específica na prática social.

A investigação dos modos de ultrapassar os obstáculos constitui-se, para os autores, como parte da transformação do “que é” para o “que deve ser”. A ADC preocupa-se sempre em apresentar possíveis soluções para os problemas investigados, e esse estágio da análise visa apresentar essas sugestões de mudança nas práticas sociais analisadas.

Por fim, a reflexão sobre a análise é essencial, visto ser essa uma das características de uma análise de discurso que se pretende crítica. Ressalta-se que o analista não precisa necessariamente seguir a ordem proposta nesse enquadre, ficando livre para adaptar o percurso à realidade de sua investigação. Assim, Dias (2015, p. 43) aponta que o arcabouço da ADC, pode, na medida do necessário, ser adaptado de acordo com a pesquisa que se empreende. Assim, apresenta uma proposta própria, conforme esquematizado no quadro abaixo:

Quadro 8 – Percurso metodológico proposto por Dias

1) Questão motivadora
2) Aprofundando a questão:

<ul style="list-style-type: none"> a) Análise da conjuntura <ul style="list-style-type: none"> (i) Conjuntura histórica (ii) Conjuntura atual b) Análise do discurso <ul style="list-style-type: none"> (i) Análise interdiscursiva (ii) Análise linguística c) Análise das representações identitárias
3) Definindo os principais desafios
4) Reconfigurando a questão
5) Refletindo sobre a análise

Fonte: Dias, 2015, p. 46 (reformulado)

Como se vê, quanto ao item 1) *Questão motivadora*, Dias substitui a nomenclatura “problema” por “questão motivadora” a fim de evitar um julgamento precoce quanto à característica da questão como algo ruim ou negativo, focando, assim, em seu caráter contraditório e/ou polêmico (DIAS, 2015, p. 46).

Em 2) *Aprofundando a questão*, a autora propõe três tipos de análise: a análise conjuntural, que visa analisar o contexto em que a prática em foco se insere; a análise do discurso, mais assentada na linguagem, que é a “análise do discurso propriamente dita”; e a análise das identidades, que busca vislumbrar os papéis sociais dos sujeitos da prática em questão (DIAS, 2015, p. 47-48).

3) *Definindo os principais desafios* consiste em enumerar os desafios apresentados pela prática em questão, partindo-se de parâmetros concretos, indo além de hipóteses (DIAS, 2015, p. 48-49).

A quarta etapa envolve a reflexividade da pesquisa crítica social, o que ocorre pela inserção do ponto de vista do pesquisador, o que a autora considera ser a singularidade desta fase: 4) *Refletindo sobre a análise* (DIAS, 2015, p. 49).

Ainda, na etapa 5) *Reconfigurando a questão*, empenha-se em pensar as possibilidades de modificação das coisas em seus modos de ser usuais, em busca de novos aspectos antes não vislumbrados na questão inicial.

Consideramos muito profícua para nossa pesquisa, principalmente a inserção feita por Dias do item c) *Análise das identidades* ao percurso metodológico, aqui reformulado como análise das representações identitárias, uma vez que tal análise é um dos cerne do processo

investigativo aqui desenvolvido. Assim, julgamos ser adequado empregar a proposta da autora como percurso metodológico para nossa pesquisa.

5 – INFÂNCIA, FAMÍLIA E EDUCAÇÃO

5.1 Sandra

Em minha primeira entrada no 3º S, durante a escrita do gênero Relato Pessoal, Sandra começou a chorar, embolando a folha de papel em que escrevia, o que me deixou bastante preocupado, pois logo entendi que o choro poderia ser consequência da escrita e eu nunca antes havia precisado lidar com isso em minhas aulas. Daí, então, um evidente despreparo de minha parte frente à situação inusitada. Apenas me aproximei da carteira da aluna e disse a ela que não precisava escrever caso não conseguisse. Após alguns minutos, Sandra, mais calma, me chamou e perguntou se poderia continuar escrevendo na folha amassada mesmo, ou se precisaria passar a limpo o que já havia escrito para poder continuar a redação. Vendo que a folha amassada estava repleta de texto, disse que poderia ser como ela quisesse, mas sugeri que continuasse naquela folha, visto que o fim da aula se aproximava, e assim ela fez. Mais tarde, ao ler o seu relato escrito naquela folha, pude compreender o porquê da emoção da aluna, uma vez que escolheu escrever sobre um casamento abusivo que havia vivido e sobre as tentativas de sair dele. Para iniciar o presente capítulo, apresento o seu último texto, um Texto Autobiográfico:

Autobiografia

Sou Sandra (sobrenome suprimido). Nasci em um pequena cidade chamada Niquelândia (que nem conheço) no Estado de Goiás no dia 23 de abril de 1988. Tive uma infância bem difícil, pois perdi meu pai quando eu tinha apenas 3 anos de vida e depois desse ocorrido fui separada de minha mãe, indo morar com minha avó paterna pelo fato do falecimento de meu pai ter sido assassinado minha avó ficou muito doente pela crueldade vivida pela perda de um filho, tentando substituí-lo me pegou e foi para longe de minha mãe, apesar de minha avó ser muito boa para mim, as condições que vivíamos não ajudava, e cada dia ela ficava mais doente (depressão). Então fui morar com um tia-avó, mas foi onde tudo piorou pois ela já tinha 5 filhas mulheres e 1 homem, então eu era tratada como intrusa, ficava apenas com os restos, ou seja virei a empregada da casa, minha tia bebia muita pinga e sempre que chegava em casa ela sentia prazer em judiar de mim, me batia até arrancar sangue, cortava meus cabelos igual de menino passava cocô no meu rosto... ou seja judiava bastante e como tudo isso não bastasse fui estropada por seu marido por quase 1 ano até que descobrissem (quando criei coragem de contar para uma amiga) e quando descobriram me judiaram mais ainda, parecendo que eu tinha culpa pelo que estava acontecendo uma criança que era agredida e abusada com apenas 9 anos onde iniciou quando eu tinha apenas 8. E quando essa tia descobriu aí que ela sentiu raiva de mim mesma, perdoou o que ele havia feito e fazia eu ir para a igreja de mãos dadas com ele, com 10

anos eu fugi da casa dela, mas o conselho me apanhou e me levou de volta, fui obrigada a viver onde eu não queria...

O tempo passou e nada mudou, com 14 anos descobri o paradeiro da minha mãe e descobri um número de telefone que eu fala-se com ela e fui com toda emoção falar com ela, era tanta emoção que não cabia no meu peito, pois havia uma esperança de sair dali. Mas nessa fase dos 13 a 14 anos antes de encontrar o paradeiro de minha mãe eu já não estava mais com minha tia, eu fui pra rua onde cada semana eu estava com um ou outro parente que não me queriam ali, enfim encontrei minha mãe, liguei para ela e disse que tinha o sonho de conhece-la e ir embora dali. Ela sem saber de nada logo deu um jeito de me buscar e já com quase 15 anos conheci minha mãe e meus irmãos, 3 mulheres e 2 homens, cheguei somando.

Vi logo uma mudança enorme ali de vida eu não era mais rejeitada, não apanhava todos os dias nem era judiada, mas logo me envolvi com um namorado e acabei me casando muito jovem e saindo da casa de minha mãe que tanto desejei um dia estar lá, enfim casei e voltei ao sofrimento por me envolver com a pessoa errada. Tive uma filha maravilhosa com 19 anos e logo separei-me fiquei 2 anos sozinha e me casei de novo, tive mais 2 meninas que hoje são meu orgulho. Tudo que Deus me deu, e é o melhor de mim, toda dor e angustia eu transformei em amor para elas.

Faço o que posso para proteje-las e afastar desse mundo cruel, tentando ensinar que existem pessoas boas ainda la fora, mas que não podemos confiar e que se estudarem e correr atrás do que elas querem vão conseguir o que querem e desejam.

Hoje tenho 31 anos e levo meu passado comigo como uma lembrança que desejo esquecer e torço pela proteção das crianças neste mundo.

Graças a Deus tudo ficou lá no passado e tento viver sem que isso me aconteceu.

Agradeço por tudo que tenho.

Sandra (sobrenome suprimido)

(SANDRA)

Esta última redação escrita por Sandra foi terminada sem que a aluna chorasse, embora também trate de acontecimentos marcantes de sua vida, que acreditamos terem despertado na aluna tanta emoção quanto a escrita do primeiro texto despertou. Desta redação, destacaremos a seguir as memórias revisitadas da aluna sobre sua infância, marcada pelo abandono afetivo, pelo abuso e pelo trabalho precoce, e cotejaremos seu relato com os relatos de infâncias de outras alunas, com o objetivo de entendermos como essas mulheres representam discursivamente esse período de suas vidas.

Com isso, a partir daqui, damos início às análises propriamente ditas das representações discursivas sobre a mulher nas redações das alunas da EJA, as quais perpassam, além da infância, os seguintes temas, que são abordados na sequência: a família, a educação, o casamento, a maternidade e o trabalho. Ressaltamos que sob esses temas e relacionados a eles encontram-se diversos outros, conforme elencados no decorrer dos capítulos 5 e 6, e os quais

são também discutidos na medida em que aparecem nos relatos e se mostram pertinentes analiticamente.

5.2 A infância é inesquecível

Vários textos produzidos pelas alunas propiciaram o aparecimento do discurso sobre a infância, levando-nos a perceber que alguns elementos se faziam recorrentes nos seus relatos de forma geral, tais como o abandono afetivo, o abuso sexual e o trabalho infantil. Por outro lado, foi possível verificar que os relatos de infâncias felizes eram centrados nos momentos vividos em torno de brincadeiras tidas como típicas da infância, vividos em lugares representados como simples e interioranos, e nos momentos de convivência familiar e com os amigos.

Através de trechos de redações selecionados e apresentados a seguir, buscaremos analisar a relevância desses fatores nas lembranças dessas alunas sobre suas infâncias. Apresentaremos também trechos das entrevistas realizadas com as alunas após as escritas das redações como forma de triangular os dados e compreender as constatações feitas primeiramente nas redações.

5.2.1 Abandono afetivo e abuso sexual

Para início, dada a extensão do texto autobiográfico escrito pela aluna Sandra, reproduzido integralmente no início deste capítulo, retomo abaixo um trecho menor com vista a facilitar a contemplação do mesmo.

Tive uma infância bem difícil, pois perdi meu pai quando eu tinha apenas 3 anos de vida e depois desse ocorrido fui separada de minha mãe, indo morar com minha avó paterna pelo fato do falecimento de meu pai ter sido assassinado minha avó ficou muito doente pela crueldade vivida pela perda de um filho, tentando substituí-lo me pegou e foi para longe de minha mãe, apesar de minha avó ser muito boa para mim, as condições que vivíamos não ajudava, e cada dia ela ficava mais doente (depressão). Então fui morar com uma tia-avó, mas foi onde tudo piorou pois ela já tinha 5 filhas mulheres e 1 homem, então eu era tratada como intrusa, ficava apenas com os restos, ou seja virei a empregada da casa, minha tia bebia muita pinga e sempre que chegava em casa ela sentia prazer em judiar de mim, me batia até arrancar sangue, cortava meus cabelos igual de menino passava cocô no meu rosto... ou seja judiava bastante e como tudo isso não bastasse fui estuprada por seu marido por quase 1 ano até que descobrissem (quando criei coragem de contar para uma amiga) e quando descobriram me judiaram mais

ainda, parecendo que eu tinha culpa pelo que estava acontecendo uma criança que era agredida e abusada com apenas 9 anos onde iniciou quando eu tinha apenas 8. E quando essa tia descobriu aí que ela sentiu raiva de mim mesma, perdoou o que ele havia feito e fazia eu ir para a igreja de mãos dadas com ele, com 10 anos eu fugi da casa dela, mas o conselho me apanhou e me levou de volta, fui obrigada a viver onde eu não queria...
(SANDRA)

No excerto acima, Sandra descreve a sua infância como um período repleto de eventos trágicos. Após a morte de seu pai, que fora assassinado, o seu cuidado ficou a cargo de sua avó paterna, que a separou da mãe. Com o adoecimento dessa avó por depressão, em decorrência do assassinato de seu filho, o cuidado da aluna foi passado para uma tia-avó. Percebe-se, assim, que na medida em que aconteceu uma sucessão de perdas na vida da aluna (primeiro ela perdeu o pai, depois foi separada da mãe, depois foi afastada da avó paterna), foi ocorrendo também o deslocamento da responsabilidade sobre a aluna, que foi de familiares mais próximos para familiares mais distantes: a responsabilidade passou de pai e mãe para a avó paterna, e depois para a tia-avó. Isso ocasionou também um deslocamento na sua posição enquanto participante no conjunto familiar, com relação aos seus responsáveis e provedores, passando da condição de filha a neta, e a sobrinha-neta.

Apesar de possuir um vínculo de parentesco com a sua tia-avó e com os outros moradores da casa, a aluna utiliza os termos **intrusa** e **empregada** para descrever a sua situação naquele lugar. Ao referir-se a si mesma como **intrusa**, entendemos que ela não tinha uma sensação de pertencimento ao local em que habitava, o que nos leva a crer que os outros sujeitos mencionados no trecho (a tia-avó e suas cinco filhas, filho e marido) recebiam tratamento privilegiado em relação à aluna. De fato, a relação de parentesco entre Sandra e os outros habitantes da casa era mais distante do que a relação que a ligava aos pais e à avó paterna, o que poderia significar, por si só, uma sensação de não pertencimento àquele núcleo familiar. Contudo, ao se identificar como uma intrusa, Lídia fundamenta-se não apenas na relação de parentesco, mas, sobretudo, no tratamento desumano que recebia. Assim, o discurso da aluna revela, além de sua identificação como uma forasteira, sua submissão a uma estrutura de poder familiar na qual ela se vê inferiorizada em relação à tia-avó, devido a sua hierarquia no núcleo familiar, bem como inferiorizada também em relação aos outros membros daquele grupo, que, por terem uma relação familiar mais estreita com a tia-avó, ocupavam, conseqüentemente, uma posição hierárquica superior.

Morando na casa da tia-avó, ela afirma também que sua posição era mais como **empregada** da casa do que como membro da família. Entretanto, o tratamento alegadamente recebido por ela na casa da tia-avó não condizia nem com o esperado para a condição de sobrinha-neta, uma parente, nem com a de empregada, pois as ações da tia-avó são descritas no texto com características de um comportamento sádico, com atos humilhantes como dar os restos, bater, cortar o cabelo curto e passar cocô no rosto. Ao utilizar o termo **empregada**, podemos inferir que a aluna desempenhava os trabalhos domésticos da casa, apesar de não haver menção a qualquer remuneração pelos trabalhos provavelmente realizados. Esse fato nos remete a uma situação de abuso infantil, uma vez que ela realizava um trabalho sem remuneração, recebia os restos da família, sofria punições e humilhações e era capturada quando fugia.

Uma outra escolha lexical que se destaca é a colocação **prazer em judiar**, sentimento que, segundo a aluna, a tia-avó sentia, o que a levava a realizar atos sádicos contra ela. O que possibilita a constatação de sadismo é justamente o prazer que a aluna afirma que a tia-avó sentia ao maltratá-la.

Assim, Sandra encontrava-se submetida a relações de poder perversas dentro de casa marcadas pela desigualdade de condições. Tal situação estava condicionada a estruturas de poder que situava a aluna como inferiorizada em relação a todos os membros daquele núcleo familiar, visto que era criança, menina e com a relação de parentesco mais distante.

Embora perpetuada por uma mulher, a violência contra Sandra também consiste em uma violência relacionada ao sistema patriarcal. hooks (2015) entende que muita da violência patriarcal ocorre contra crianças e é praticada por homens e mulheres sexistas. Apesar de o foco principal do feminismo dever ser a violência contra mulheres, ela não deve ser considerada mais horrenda do que outras formas de violência patriarcal, incluindo aquela praticada contra as crianças.

A verdade é que crianças não têm uma voz coletiva organizada para expressar a realidade de como são frequentemente alvo de violência de mulheres. Se não fosse pelo alto número de crianças procurando atendimento médico em consequência da violência cometida por mulheres e homens, não haveria provas que documentassem a violência feminina (hooks, 2015).

Além disso, Sandra relata ter sido estuprada recorrentemente pelo marido da tia-avó, o que durou por quase um ano, até que ela criasse coragem para contar para uma amiga, visto que ela provavelmente não teria coragem de contar para a tia-avó. Ao relatar os estupros que sofria,

a aluna diz que eles foram descobertos. Porém, ela mesma esclarece que a descoberta só ocorreu quando ela finalmente conseguiu contar sobre os crimes para uma amiga: “fui estuprada por seu marido por quase 1 ano até que **descobrissem** (quando criei coragem de contar para uma amiga)”. Por isso, devemos considerar que não se trata de uma descoberta dos atos criminosos, mas sim de uma denúncia feita pela própria vítima.

Após tomarem conhecimento dos atos de estupro, ela teve ainda que enfrentar o processo de culpabilização da vítima, muito comumente imposto a mulheres vítimas de estupro. Ela relata que além de culpá-la pelo ocorrido, a tia-avó perdoou o marido estuprador e persistiu nos atos de sadismo ao fazê-la ir para a igreja, entrando de mãos dadas com ele. Assim, interdiscursivamente, há também na redação de Sandra a presença do discurso da culpabilização da vítima, pois tende-se a culpar a vítima pelo abuso em vez de culpar-se o abusador: “parecendo que eu tinha culpa pelo que estava acontecendo”. Procura-se sempre encontrar um motivo para justificar os atos de um abusador, colocando-se a mulher como responsável pelo próprio abuso sofrido, apontando modos de se vestir e de se comportar como incentivadores desses crimes. A circulação desse discurso pode ser muito facilmente verificada, por exemplo, nas redes sociais e nos comentários de notícias da internet, espaços em que o anonimato dos usuários é propício para a expressão de discursos machistas, ou seja, em ambientes que permitem ou valorizam tais discursos, o que não restringe, entretanto, esse tipo de expressão apenas ao espaço virtual.

Sandra utiliza o recurso da ironia para referir-se aos acontecimentos trágicos que já havia sofrido quando enuncia: “e como tudo isso não bastasse”. Ela enfatiza, assim, que o que ela já havia sofrido era demais para uma criança de sua idade, mas também prenuncia que mais coisas ruins ainda aconteceriam a ela, a saber, o crime de estupro do qual seria vítima. O emprego da ironia pode ser compreendido aqui como um modo de afastamento dos eventos sendo relatados, e, conseqüentemente, como uma forma de autodefesa e preservação da aluna enquanto rememora tais vivências.

Por fim, ao empregar a metonímia “o conselho me apanhou e me levou de volta”, a aluna aponta ainda para a falha do sistema de proteção dos direitos de crianças e adolescentes quanto a lidar com esses crimes, uma vez que ela, após ter fugido de casa por não aguentar mais as situações de abuso, foi capturada pelo Conselho Tutelar e obrigada a voltar a morar naquele lugar onde não queria viver. Assim, além de não encontrar na instituição da família a proteção necessária, a instituição pública que deveria prover essa proteção também falha em acolher a aluna, deixando-a sem amparo.

Quando perguntada sobre a sua infância na entrevista, a aluna repetiu sucintamente o que havia escrito na autobiografia e evidenciou o peso do abandono afetivo e do abuso sexual sofrido como eventos que marcaram a sua infância. Sandra usa a colocação **fiquei num canto** para denotar que ocupava uma posição de rejeitada na casa da tia-avó. Geralmente fica num canto alguma coisa, e não alguém, que não tem mais utilidade ou valor, o que nos leva a pensar a posição ocupada por Sandra na sua infância como uma posição de rejeição. Além disso, essa escolha lexical remete a um objetificação da aluna, o que é corroborado pela recorrência do estupro sofrido periodicamente.

Como foi a sua infância?

Bem sofrida. Eu perdi meu pai, meu pai foi assassinado quando eu tinha três anos, por um vizinho, logo a minha mãe voltou pra São Luis de Montes Belos, onde morava a família dela e eu fiquei com a minha avó paterna e minha avó entrou em depressão pela perda do meu pai e eu fiquei num canto e morando com uma tia onde eu fui abusada e sofri maus tratos lá.

E qual evento marcou a sua infância?

O abuso.

(SANDRA)

As situações de abandono afetivo bem como de abuso sexual apareceram em outras redações produzidas pelas alunas da EJA que compõem o corpus deste trabalho. O seguinte excerto, também trecho de uma autobiografia, foi escrito por Lídia e nele também são relatadas condições de abandono afetivo e de abuso sexual.

Cresci em um lar muito tenso, meu pai era alcoólatra minha mãe era muito nova quando se juntou com meu pai. Quando criança presenciei muita coisa feia, brigas, violência e muita desunião. Aos 7 anos minha mãe não suportou os maus tratos do pai e foi embora, deixando eu e meu irmão com nossa avó paterna. Porém, no mesmo lote morava meu pai, como eu disse antes um alcoólatra.

Resumindo fui abusada sexualmente pelo meu próprio pai, a quem devia me dar amor, proteção e carinho. Fui abusada também por um tio e um primo. Hoje todos por motivos de alcoolismo não estão mais vivos. Nossa avó somente nos alimentava não tinha tempo para nos educar, amar, cuidar.

(LÍDIA)

Neste trecho de sua autobiografia, a aluna define o lar em que cresceu como **muito tenso**, enfatizando o alcoolismo de seu pai e o fato de sua mãe ser muito nova quando se juntou

a ele, apresentando, assim, uma apreciação negativa com intensificação de gradação a respeito de seu lar na infância.

No enunciado “meu pai era alcoólatra minha mãe era muito nova quando se juntou com meu pai”, estabelece-se uma intertextualidade por meio da pressuposição de que as condições do pai e da mãe eram desfavoráveis para a criação de Lídia, possibilitando que entendamos o alcoolismo do pai e a pouca idade da mãe como fatores que contribuíram para que ela não tivesse uma boa infância. O alcoolismo de seu pai é enfatizado mais à frente, quando a aluna retoma intertextualmente a própria voz: “como eu disse antes um alcoólatra”, pressupondo, uma vez mais, o vício do pai como um fator complicador em sua infância. Com isso, ambos os pais são representados como portadores de um certo despreparo em relação às funções parentais, o que culminaria no abandono afetivo.

A aluna relata o seu abandono por parte da mãe em virtude dos maus tratos do marido, deixando os dois filhos com a avó paterna. A escolha lexical feita pela aluna, ao optar pelo termo **tenso** para definir o seu lar justifica-se pelos termos que ela escolhe para descrever aquilo que ela presenciava em casa: **brigas, violência, desunião**. Esses termos se opõem aos termos que ela usa para indicar o que foi negado pelo pai (**amor, proteção e carinho**) e pela avó (**educar, amar e cuidar**). Assim, ao afirmar que a mãe abandonou o lar por causa dos maus tratos do pai, Lídia, de certa forma, eufemiza as práticas de violência doméstica que presenciou quando menina. Mesmo assim, ao mesmo tempo em que essa violência é representada com certa eufemização, ela também é creditada como sendo o motivo de a mãe ter deixado o lar.

A aluna também relata ter sofrido abuso sexual, por sua vez, cometido pelo próprio pai, que ela diz, ao fazer uso da modalidade deôntica, que deveria prover amor, proteção e carinho. A utilização de tal modalidade indica a expectativa da aluna quanto à obrigação do pai em ser provedor dos elementos acima, ao mesmo tempo em que apontam para sua frustração em virtude da ausência dos mesmos. Percebe-se a representação discursiva de um modelo familiar almejado pela aluna que se opõe drasticamente ao modelo efetivado, no qual o pai não apenas não provê o que dele é esperado, mas também age em desacordo com o modelo socialmente aceito ao abusar sexualmente da filha. Além disso, os abusos também foram cometidos por um tio e por um primo, ou seja, todos familiares, o que demonstra que os abusos sexuais acontecem muitas vezes dentro da casa da própria vítima e são cometidos por pessoas próximas a ela. A avó, que era quem aparentemente era a responsável pela aluna, apenas a alimentava, não tendo tempo para dar educação, amor e cuidado. A falta de zelo da avó é explicitada mais profundamente por Lídia na entrevista:

Isso, eu acho que desperta muita coisa, então acho que, se tivesse tido mais orientação, eu era muito jogada, assim, a vida criava. A minha avó, foi com quem eu morei, ela só dava comida, mas zelar, se tá vestindo roupa, se tá tomando um banho, se tá pra rua, é, então, assim, muito sem, criado sem limite, sem, sem cuidado, sem, sem zelo, né, então, praticamente, eu posso dizer que a vida me criou. E eu acho que a sorte, a minha sorte, é que eu sempre fui mais medrosa, então o medo que eu tinha na época, na infância, cuidou de mim, o medo que me protegeu de uma certa...
(LÍDIA)

Neste trecho, Lídia demonstra acreditar que o tipo de criação que recebeu acabou tendo consequências em sua vida, pois a avó, que era a responsável por ela, fazia apenas o básico, que era dar comida, falhando em prover as outras coisas, principalmente o **zelo**, bastante salientado pela aluna. Mais uma vez tem-se a representação da função do membro familiar, tal qual expressa a respeito do pai, de forma insuficiente comparada ao almejado pela aluna. Assim, ao mesmo tempo em que representam discursivamente a insatisfação com a situação familiar experienciada na infância, Lídia também constrói em seu discurso o modelo de família idealizado por ela, ao qual não teve acesso.

Ela destaca que o medo que tinha enquanto criança na verdade consiste em um fator positivo que teria ajudado na sua sobrevivência. Aqui, a aluna enfatiza processos da infância que devem ser geralmente providos por adultos: **orientação, zelar, cuidado, zelo, criou, cuidou, protegeu**. Esses processos demonstram-se ausentes na infância da aluna, uma vez que ela não teve orientação suficiente, a avó não zelava, ela e o irmão eram criados sem cuidado e sem zelo, e ela vivia **jogada**. A palavra **jogada** relaciona-se, por sua vez, com a colocação **fiquei num canto**, utilizada por Sandra em sua redação. Ambas as expressões apontam, conseqüentemente, para um desprezo pela vida das alunas quando crianças.

As semelhanças entre os relatos de infância das duas alunas vão além, tendo em comum os seguintes elementos: ausência do pai, ausência da mãe, alcoolismo na família, responsabilidade deslocada para outros que não os pais e abuso sexual cometido por familiares. Tais semelhanças são evidências dos modos de representação até então verificados em nossas análises, em que os membros familiares presentes na vida infantil são representados como atores sociais que desempenham muito precariamente suas funções de provedores e cuidadores, apontando para o abandono afetivo, isso quando a representação não envolve os crimes de abuso sexual.

Dada a sua situação de abandono afetivo, Lídia afirma ter sido criada pela vida (“a vida criava”, “posso dizer que a vida me criou”) e pelo medo (“então o medo que eu tinha na época, na infância, cuidou de mim, o medo que me protegeu de uma certa...”). empregando, assim, a metáfora ontológica da vida e do medo como responsáveis seus, personificando esses dois elementos. Ou seja, o fato de não ter tido o zelo nem do pai nem da avó fez com que ela fosse ensinada pela vida, pelos seus instintos, como o medo. Entretanto, ao personificar a vida e apontá-la como sua fonte de cuidado, a aluna aponta indubitavelmente para a não realização dessa função pelos seus familiares.

No trecho da autobiografia abaixo, da aluna Mercedes, temos o relato de abandono afetivo associado à necessidade de sua mãe de trabalhar.

Essa mudança foi um período muito difícil pois, minha mãe precisava trabalhar e não tinha com quem me deixar pois o trabalho dela não poderia levar crianças. Foi aí então que ela resolveu me colocar em um abrigo para crianças e adolescentes. Lá passei por muitas dificuldades com relação para adaptar-me, pois nunca havia me separado de minha mãe. Mas, não demorei muito tempo por lá; porque apareceu um senhor que se apaixonou por ela e assim, eles casaram e logo fui morar com eles. Graças a essa pessoa hoje me tornei a pessoa que sou.
(MERCEDES)

A aluna relembra em sua autobiografia o tempo em que sua mãe, ao conseguir um emprego novo, precisou abdicar da guarda da filha para poder trabalhar, visto que não era permitido levar meninas para o trabalho, tendo que deixá-la em um abrigo para crianças e adolescentes, onde ela teve dificuldades para se adaptar. Ela afirma que só saiu daquele lugar quando um certo homem se apaixonou pela sua mãe, casando-se com ela e levando Mercedes para morar com eles.

Contudo, ao mencionar o evento na entrevista, a aluna revela que a proibição quanto a crianças no trabalho aplicava-se somente a ela, uma menina, e não ao seu irmão, pois a ele, apesar de também ser criança, era permitido ficar no trabalho da mãe, o que nos leva a uma representação social de mulher conforme enunciada pela aluna, a qual envolve a diferença e a privação de direitos baseadas no gênero.

E ela foi trabalhar num, tipo assim, uma espécie de pensão, fazendo alimentação, né? E só que foi difícil porque quando ela chegou pra trabalhar, que ela me levou, né, não aceitaram, não queriam aceitar porque lá não podia ficar criança, do sexo feminino. E aí eu tinha um irmão, que tinha na época dois anos de idade; o menino pôde ficar e eu não.

Por que não podia?

Porque tinha muito homem transitando lá dentro, tinha aquele negócio de assédio, essas coisas, como existe até hoje, hoje ainda é pior. E aí ela resolveu me internar num orfanato, mas eu fiquei pouco tempo, acredito que eu fiquei, eu não lembro muito bem, mas eu fiquei eu acho que uns seis meses por lá. E aí ela conheceu uma pessoa, uma pessoa maravilhosa. E aí eles, eles se casaram; ela falou que tinha eu, que tava internada, que ela não podia tirar... eu só podia sair de lá na hora que ele, que ela casasse, então, ou ficar interna num colégio. Aí ele pegou e eles casaram, aí ele assumiu, me assumiu, eu e meu irmão, aí foi lá e tirou eu de lá.

(MERCEDES)

Mercedes diz que a mãe foi trabalhar em “uma espécie de pensão” onde “tinha muito homem transitando lá dentro”. Ao empregar a colocação “uma espécie de”, tem-se um marcador de modalização epistêmica que revela o baixo grau de comprometimento da aluna quanto à exatidão da informação fornecida sobre o local de trabalho da mãe. Além disso, o uso de “uma espécie de pensão” consiste, para o sistema de avaliabilidade, na estratégia de atenuação do foco no subsistema de gradação, que reduz o grau de pertencimento de um item lexical a uma categoria.

O relato não deixa claro que tipo de estabelecimento exatamente era esse em que sua mãe trabalhava e nem o motivo pelo qual, diante da possibilidade iminente de assédio (“tinha aquele negócio de assédio, essas coisas”) foi permitido que o irmão de dois anos de idade ficasse com a mãe, enquanto Mercedes precisou ir para um orfanato. De qualquer forma, há no trecho a pressuposição de que homens abusam de meninas e de que para a Mercedes criança, permanecer perto de homens era algo perigoso, uma vez que a justificativa para que ela não pudesse ficar no trabalho da mãe era o fato de haver muitos homens transitando por lá.

Além disso, Mercedes incorpora o discurso deveras comum de que hoje em dia há mais abusos sexuais do que antigamente. Na realidade, entre inúmeros fatores, essa impressão pode ser causada pelo fato de hoje as mulheres terem mais coragem para denunciar os abusos que sofrem do que tinham antigamente e pelo fato de atualmente haver medidas legais que procuram atuar contra a violência doméstica, como é o caso da Lei Maria da Penha, sancionada em 7 de agosto de 2006.

Na redação, Mercedes afirma ainda que a mãe “resolveu me **colocar** em um abrigo”, enquanto na entrevista ela diz que “ela resolveu me **internar** num orfanato”, fazendo menção a dois processos materiais distintos. Contudo, o fato de a aluna relatar que estava internada, que a mãe não podia tirá-la de lá, e que só poderia sair do orfanato quando a mãe se casasse, possibilita a interpretação de que a internação da aluna em um orfanato talvez não tenha sido

uma escolha da mãe, mas sim uma imposição de terceiros, o que não fica, entretanto, explicado em seu relato.

A utilização pela aluna da modalidade deôntica para relatar a situação da mãe aponta para a situação de impotência de sua mãe frente ao que era imposto a ela por ser mulher: “minha mãe **precisava** trabalhar”, “lá **não podia** ficar criança, do sexo feminino”, “o menino **pôde** ficar e eu não”, “que ela **não podia** tirar... eu **só podia** sair de lá na hora que ele, que ela casasse”. A necessidade da mãe de trabalhar implicava, assim, que ela precisava manter-se no emprego e acatar as exigências impostas a ela, que incluíam o afastamento de sua filha mulher. Percebe-se, assim, ambas, mãe e filha, impotentes em uma situação de necessidade que implica, além de condições desiguais relacionadas ao sistema de classes, uma subjugação ao poder que rege as relações de gênero.

A aluna Bruna, por ter vivenciado situação de orfandade, a exemplo de Mercedes também teve que passar uma parte de sua infância em uma instituição para crianças. Na entrevista ela menciona que a mãe usava e vendia drogas e morreu de overdose, enquanto o motivo da morte do pai não chega a ser mencionado.

No caso de Bruna, quem conseguiu resgatá-la do abandono parental foi o seu irmão mais velho, que, após conseguir ter uma estrutura na vida, trabalhar a vida inteira e constituir a sua família, conseguiu tirá-la do abrigo. Percebe-se, quando Bruna fala do irmão, a presença do discurso da ascensão social e da realização pessoal por meio do trabalho, uma vez que seu irmão, ao trabalhar a vida inteira, constituir família e conseguir a sua casa, teve a estrutura necessária para tirar a irmã do abrigo. Contudo, enquanto a ascensão social do irmão de Bruna é representada como decorrente de sua vida no trabalho, a mudança na vida da mãe de Mercedes é representada como consequência de seu casamento com um homem muito bom, razão pela qual ela conseguiu retirar a filha do abrigo.

E como foi a sua infância?

Muito ruim.

Muito ruim? Por quê?

Eu perdi os meus pais quando eu tinha dez anos e eu fui pra um orfanato com os meus irmãos, então eu passei minha vida toda, e saí ano passado.

Saiu do orfanato ano passado. E seus irmãos saíram? Continuam?

Saíram, todos. O primeiro que saiu foi meu irmão mais velho, que tem vinte e oito anos, e ele, tipo assim, trabalhou a vida inteira, conseguiu constituir a família dele, é, conseguiu a casa dele, daí, quando ele teve estrutura, ele conseguiu me tirar de lá.

(BRUNA)

Percebe-se, então, em ambos os relatos a representação discursiva do homem (irmão, padrasto) como os salvadores das meninas que se encontravam em uma situação de abandono afetivo, sem os quais suas situações não teriam sido resolvidas.

A realização das entrevistas foi decisiva para verificarmos que a ocorrência dos abusos sexuais nas infâncias das alunas era algo muito frequente, visto que foi relatado tanto nas redações quanto nas entrevistas.

E o que marcou sua infância?

O que marcou minha infância? Ah, o que marcou minha infância foi quando eu morava mais minha mãe e eu era molestada pelo meu padrasto e foi então que eu decidi mudar. E daí então eu pedi pra ela mudar pra casa do meu pai, porque aí eu não tava, eu percebia aquela situação e eu não queria contar pra ela. E aí aconteceu isso, e isso é o que marcou minha infância de ruim foi isso.

(OLÍVIA)

O abuso sexual sofrido por Olívia foi o fato levantado por ela como algo que marcou a sua infância, quando morava com a mãe e era abusada pelo padrasto. Ela demonstra a preocupação em não contar para a mãe sobre os abusos, o que fez com que ela apenas pedisse para se mudar para a casa do pai.

Tal preocupação em não contar para a mãe sobre os abusos sofridos também aparece no relato de Betina abaixo:

Qual evento marcou a sua infância?

Marcou, tipo, um lado bom, ou pode ser lado ruim?

Qualquer, qualquer...

Quando meu irmão tentou me abusar. Aí isso marcou pra caramba. Tentou não, ele, na verdade, abusou, ele só não chegou num ato maior porque, no caso, na época eu era virgem, então, eu era criança, ele nunca tentou, mas assim, ele usava droga, essas coisas, ele chegava em casa e ficava pegando, sabe, no meu corpo, essas coisas, ninguém sabe, da família, assim, eu nunca contei porque, tipo, às vezes a gente fica com vergonha, a mãe dele acho que não acreditaria, que é a mulher que me criou, tipo assim, não que ela, sabe, assim? Ele, esses dias mesmo, tava ocorrendo na justiça que ele tava com um caso também de estar fazendo isso com a filha dele hoje em dia, que tem cinco anos.

(BETINA)

Betina relata o abuso sofrido pelo irmão de criação quando ainda era criança. Segundo ela, o irmão usava drogas e tocava em seu corpo quando chegava em casa, pressupondo que, ao se drogar, o irmão praticava atos indevidos em casa por estar sob efeito das substâncias. Embora

haja essa pressuposição, não é possível afirmar que a aluna o tenha desculpado, mas o fato de aparecer o discurso da droga como responsável pelo crime em questão indica a existência de um discurso tal, que considera atitudes erradas como uma das consequências do consumo de álcool e de drogas ilícitas, o que tende a amenizar a culpa de quem as comete. Porém, é necessário ressaltar que o crime de estupro não pode ser justificado, nem com a culpabilização das vítimas, nem pelos vícios dos abusadores.

Ao referir-se aos abusos que sofreu por parte do irmão, a aluna faz escolhas lexicais mais amenas, tais como **abusar, ato maior, pegando, essas coisas, isso**. Essa eufemização relaciona-se com a **vergonha** que a aluna diz sentir com relação aos atos. Além disso, quando Betina afirma que o irmão tentou abusar dela, ecoa em sua fala o discurso de que o abuso ocorre somente quando há a consumação de um ato sexual com penetração. Porém, ela mesma, por meio do recurso da negação, corrige a sua própria concepção, ao afirmar que “tentou não, ele, na verdade, abusou”.

No discurso de Betina, fica evidente o temor que a mulher sente em denunciar um abusador, principalmente porque ela crê que ninguém vai acreditar nela. Por isso, ela nunca chegou a contar para a mãe do rapaz, que é também a sua mãe de criação. Isso aponta para a hegemonia da voz masculina no sistema patriarcal, uma vez que a voz do homem tem sempre um peso maior do que a voz da mulher. Assim, uma das reivindicações das lutas pelos direitos das mulheres é que não haja o silenciamento de sua voz em denúncias de violência sexual e que a palavra da vítima sirva como evidência. O fato de Betina ter tido uma mãe de criação, aliás, denota que, semelhantemente a Sandra, Lídia, Mercedes e Bruna, a aluna também experienciou o abandono afetivo por parte de seus progenitores.

Ainda, segundo ela, há mais relatos de abusos cometidos por seu irmão, introduzindo em seu relato uma voz de autoridade, ao citar que corre na justiça uma denúncia contra o seu abusador, que estaria cometendo os mesmos atos contra a filha de apenas cinco anos de idade. Uma das características do abuso sexual infantil é a sua perpetuação, visto que o abusador continua a cometer esse crime enquanto não é descoberto e impedido de fazê-lo. Dada a dificuldade que as vítimas encontram para denunciar as práticas de abuso, como no caso de Betina, muitas vezes o abuso perpetua-se por gerações.

A categoria da representação de eventos sociais permite perceber que a representação do abuso sexual acontece em um nível de abstração generalizado, evidenciando a abstração sobre uma série ou um conjunto de eventos sociais, o que aponta para o caráter recorrente da

prática dos abusos, não sendo, portanto, um ato criminoso isolado, mas configurando-se como uma série de repetições.

Dentre os elementos dos eventos sociais, são incluídos nos relatos as formas de atividades, as pessoas, as relações sociais, o tempo e o espaço, conforme podemos perceber nos trechos elencados abaixo:

Quadro 9 – Representação do evento social abuso sexual

Representação do evento social
SANDRA
fui estuprada por seu marido por quase 1 ano até que descobrissem eu fiquei num canto e morando com uma tia onde eu fui abusada e sofri maus tratos lá
LÍDIA
no mesmo lote morava meu pai, como eu disse antes um alcoólatra. Resumindo fui abusada sexualmente pelo meu próprio pai Fui abusada também por um tio e um primo
OLÍVIA
o que marcou minha infância foi quando eu morava mais minha mãe e eu era molestada pelo meu padrasto
BETINA
Quando meu irmão tentou me abusar. Tentou não, ele, na verdade, abusou

Fonte: Elaborado pelo autor

Os eventos descritos configuram-se como processos materiais (**estuprada, abusada, abusada sexualmente, molestada, abusar e abusou**), nos quais os participantes são um ator e um afetado. Percebemos que há a inclusão explícita dos atores e até mesmo a sua ênfase. Com exceção do relato de Betina, as orações são construídas na voz passiva. Mesmo estando na voz passiva, não há nas orações a supressão do agente, que é sempre incluído (**por seu marido, pelo meu próprio pai, por um tio e um primo, pelo meu padrasto**). Em todos os relatos, a inclusão dos agentes evidencia as relações sociais entre os participantes (**marido, pai, padrasto, tio, primo, irmão**). Assim, há o destaque dos agentes dos processos materiais abusos sexuais, sobre quem recaem o foco. Entende-se, com isso, que o fato de terem sido abusadas por familiares seus ecoa ainda mais fortemente nos discursos das alunas.

Por sua vez, as circunstâncias dos eventos sociais, como tempo e espaço, são determinantes para entendermos os relatos como problemas sociais muito sérios, uma vez que indicam as práticas dos abusos como eventos repetidos e duradouros, ocorridos quando as alunas eram crianças e cometidos dentro de sua própria casa (**por quase 1 ano até que descobrissem, morando com uma tia onde eu fui abusada e sofri maus tratos lá, no mesmo lote morava meu pai, quando eu morava mais minha mãe** e eu era molestada pelo meu padrasto).

Ao analisarmos a forma como os atores sociais são representados nos relatos das alunas sobre a infância, percebemos nos textos relacionados ao abandono afetivo e ao abuso infantil, a predominância da identificação relacional, processo que define os atores sociais em termos de suas relações pessoais, de parentesco ou de trabalho.

Conforme podemos verificar, as alunas vítimas de abandono afetivo e/ou abuso sexual, representam como sendo pouca ou nenhuma a relação que mantinham com as suas mães nesse período; mesmo assim, a atora social mãe é incluída em quase todos os relatos, o que evidencia a importância dada à mãe e/ou à sua ausência na representação discursiva dos eventos em questão.

O ator social pai, por sua vez, ora é excluído dos relatos (Mercedes, Betina), ora é representado como ausente por causa de morte (Sandra, Bruna). Há também a representação do pai como sendo aquele que comete os abusos (Lídia), e como aquele que resgata a filha dessa situação (Olívia). Igualmente, a figura do padrasto também figura nos relatos ora como o sujeito abusador (Olívia), ora como aquele que resgata a criança de uma situação de abandono (Mercedes).

A predominância da identificação relacional para representar os atores sociais em textos referentes a momentos tão tristes de suas vidas denuncia que essas alunas têm memórias de suas infâncias relacionadas a acontecimentos trágicos, que se relacionam ou foram causados predominantemente por integrantes da própria família.

Quadro 10 – Representação dos atores sociais nos relatos de abandono parental e abuso sexual

Representação dos atores sociais
SANDRA
Meu pai; um filho / Minha mãe / Minha avó paterna; minha avó / Uma tia-avó; minha tia; essa tia / 5 filhas mulheres e 1 homem / Seu marido / Uma amiga / Um vizinho / A família dela

LÍDIA
Meu pai; um filho / Minha mãe / Minha avó paterna; minha avó / Uma tia-avó; minha tia; essa tia / 5 filhas mulheres e 1 homem / Seu marido / Uma amiga / Um vizinho / A família dela
MERCEDES
Minha mãe / Um senhor; uma pessoa / Um irmão
BRUNA
Meus pais / Meus irmãos / Meu irmão mais velho
OLÍVIA
Minha mãe / Meu padrasto / Meu pai
BETINA
Meu irmão / Família / A mãe dele; a mulher que me criou / A filha dele

Fonte: Elaborado pelo autor

De forma geral, as alunas avaliam negativamente as suas infâncias, como pode ser percebido nas realizações de avaliação de afeto apresentadas abaixo, em que predominam as expressões de sentimentos negativos quanto a esse período de vida. Além disso, a forte presença da intensificação por isolamento aponta que a gradação que ocorre nas avaliações de afeto corresponde ao impacto causado nas vidas das alunas pelos acontecimentos expostos por elas até aqui.

Quadro 11 - Avaliações de afeto nos relatos sobre infância

Avaliações de afeto
SANDRA
<p>“Tive uma infância bem difícil”</p> <p>“apesar de minha avó ser muito boa para mim, as condições que vivíamos não ajudava”</p> <p>“fui obrigada a viver onde eu não queria...”</p> <p>“Bem sofrida”</p>
LÍDIA
<p>“Cresci em um lar muito tenso”</p> <p>“Quando criança presenciei muita coisa feia”</p>
MERCEDES
<p>“Essa mudança foi um período muito difícil”</p>

“E só que foi difícil ”
BRUNA
“ Muito ruim ”
OLÍVIA
“[...] e isso é o que marcou minha infância de ruim foi isso”
BETINA
“Marcou, tipo, um lado bom , ou pode ser lado ruim ?” “Aí isso marcou pra caramba ”

Fonte: Elaborado pelo autor

Percebe-se, portanto, uma representação discursiva da infância como uma fase ruim, a qual marcou as alunas pelas dificuldades que enfrentaram quando crianças, o que difere da representação social comumente encontrada sobre essa fase da vida, geralmente representada como uma época de alegria e da qual muito se sente falta posteriormente. Verificar que essas memórias estão diretamente relacionadas ao contexto familiar dessas alunas em suas infâncias é algo preocupante, pois nos leva a perceber que uma fase de vida que deveria ter propiciado àquelas meninas a oportunidade de desenvolvimento pleno, configura-se como um período de suas vidas cuja lembrança causa dor.

A convivência familiar é um direito da criança e do adolescente. No âmbito legal, Diniz destaca que essa convivência precisa ser orientada pela preservação da dignidade da criança e do adolescente como seres humanos, garantindo a presença do afeto, o que leva, conseqüentemente, ao seu bem estar.

O direito à convivência familiar deve ter como paradigma o respeito à dignidade da criança e do adolescente como pessoa humana (CF, art. 1º, III). O aplicador do direito, conseqüentemente, não poderá admitir qualquer conduta que venha a reduzir o menor à condição de coisa, retirando dele sua dignidade e o direito a um convívio familiar fundado no afeto. Dever-se-á encarar a criança e o adolescente como sujeitos de direito, que necessitam de uma proteção integral na convivência familiar, que é um direito fundamental deles para que possam ter um pleno desenvolvimento físico e psíquico, sua segurança emocional e sua realização pessoal (DINIZ, 2006, p. 802 *apud* BASTOS, 2008, p. 69).

É possível encontrarmos nas práticas relatadas pelas alunas várias condutas que, conforme Diniz aponta, reduziam-nas à condição de coisas, desumanizando-as, e retirando delas a sua dignidade. A sua submissão ao sistema de poder familiar colocava cada uma delas

como sujeitas às vontades de seus responsáveis, concedendo a eles poder, sobretudo sobre seus corpos infantis. Ao serem violentadas sexualmente, ao terem seus cabelos cortados curtos, ao terem seus rostos manchados com cocô, hematomas e cicatrizes de violência física, certamente remanescem nelas cicatrizes emocionais tamanhas, que não condizem de forma alguma com o pleno desenvolvimento físico e psicológico que se almeja que a criança e o adolescente alcancem nessas fases da vida.

Bastos (2008, p. 70) afirma que o abandono afetivo ocorre “quando há um comportamento omissivo, contraditório ou de ausência de quem deveria exercer a função afetiva na vida da criança ou do adolescente”. O abandono afetivo, quer seja parental ou aquele exercido por quem tem a guarda da criança, muitas vezes outros familiares, como avós e tios, tem impactos negativos no desenvolvimento dos sujeitos.

Quanto ao abuso sexual infantil, Romero (2007) apresenta a definição do LACRI (Laboratório de Estudos da Criança), da Universidade de São Paulo, para Violência Sexual Doméstica contra Crianças e Adolescentes:

Configura-se como todo ato ou jogo sexual, relação hetero ou homossexual, entre um ou mais adultos e uma criança ou adolescente, tendo por finalidade estimular sexualmente esta criança ou adolescente, ou utilizá-la para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra pessoa. Ressalte-se que em ocorrências desse tipo, a criança é sempre vítima e não poderá ser transformada em ré. A intenção do processo de Violência Sexual é sempre o prazer (direto ou indireto) do adulto, sendo que o mecanismo que possibilita a participação da criança é a coerção exercida pelo adulto, coerção esta que tem raízes no padrão adultocêntrico de relações adulto-criança vigente em nossa sociedade... a Violência Sexual Doméstica é uma forma de erosão da infância (ROMERO, 2007).

Esse padrão adultocêntrico evidencia as relações de poder que regem a relação adulto-criança, fazendo com que crianças e adolescentes estejam sujeitos a uma rede de práticas abusivas sustentadas numa dominação do adulto sobre eles que, por ser histórica, legitima práticas violentas, muitas vezes camufladas sob a alegação de correção e educação, como ocorre na imposição de castigos físicos, quando são justificados na tradição do bater: “quem ama, corrige”. Assim, travestida de um pretenso ato de amor, a violência é perpetuada por gerações entrelaçada com a tradição.

Romero aponta que um aspecto do abuso sexual infantil é o fato de o abusador ser, em grande parte dos casos, uma pessoa conhecida ou um familiar da criança. Ela cita um estudo de Meichenbaum (1994), que aponta o padrasto como o maior agressor de meninas nos Estados Unidos e um estudo de Saffioti (1997) que aponta o pai biológico como o principal agressor no

Brasil. Ela ainda ressalta a dificuldade em traçar um perfil único do abusador em virtude das especificidades de cada caso:

Sabe-se que os que vitimizam, em geral, são pessoas muito próximas das crianças e adolescentes, tanto em classes sociais favorecidas quanto nas não favorecidas, independentemente de fatores como escolaridade, condição intelectual e cultural. Esses aspectos tornam impossível criar um perfil único do agressor. No entanto, se por um lado os que vitimizam não se caracterizam por desvios aparentes ou acentuados, observa-se, em contrapartida, a existência de um aspecto marcante que é a incapacidade de cuidar e perceber as necessidades da criança (Silva, 2002) (ROMERO, 2007).

Conforme constatamos até aqui, todos os abusos sexuais relatados pelas alunas participantes desta pesquisa foram cometidos por familiares homens seus, tais como o pai biológico (Lídia), o padrasto (Olívia), o irmão (Betina), o tio (Lídia), o primo (Lídia) e o marido da tia (Sandra). Todavia, cabe ressaltar que em muitos casos há o acobertamento dessas práticas por outras familiares mulheres.

Assim, Romero atenta ainda para a existência de um complô do silêncio em torno dessas práticas abusivas, que mantém em silêncio tanto os agentes das agressões quanto os sujeitos vitimizados, além dos outros membros da família, podendo perpetuar o abuso por várias gerações:

De acordo com Scodelario (2002), as razões para a manutenção desse complô estão relacionadas a várias possibilidades. No caso do silêncio do cônjuge não agressor encontramos algumas situações: medo do perpetrador, desejo de manutenção da unidade familiar, não aceitação da provável perda do companheiro, cumplicidade inconsciente que ocorre através da identificação com o agressor e fragilidade no que tange ao papel de protetor. Já no caso do silêncio da criança vítima, encontramos sentimentos de desproteção, temor de perder o afeto do agressor, receio de ser desacreditada e julgada culpada, medo de sofrer agressões ou ser retirada da família. Quanto maior a proximidade com o agressor (o pai biológico, por exemplo) mais a criança se cala (ROMERO, 2007).

Esse pacto de silêncio se faz presente nos discursos das alunas da seguinte forma: no relato de Sandra ela diz que os abusos ocorreram até que ela conseguisse contar para alguém, no caso, uma amiga, sobre as práticas: “quando criei coragem de contar para uma amiga”. Percebe-se que a aluna não tinha abertura para denunciar os abusos para aqueles com quem ela morava, precisando recorrer a uma amiga, uma pessoa que não fazia parte do núcleo familiar, para relatar os abusos. No caso de Olívia, abusada pelo padrasto, ela diz: “eu percebia aquela situação e eu não queria contar pra ela”. Ela refere-se à mãe como alguém para quem ela não

queria contar, o que levou a aluna a pedir para ir morar com o pai. Nesse caso, a relação conjugal entre a mãe e o abusador (padrasto) é o que justifica o medo da aluna de denunciar. A aluna Betina, por sua vez, diz: “ninguém sabe, da família, assim, eu nunca contei porque, tipo, às vezes a gente fica com vergonha, a mãe dele acho que não acreditaria”, também referindo-se a uma possibilidade de ser desacreditada pela mãe de criação uma vez que sua voz entraria em embate com a voz do filho biológico, havendo, portanto, a chance de ser também rejeitada.

Devemos considerar a possibilidade de as mães dessas alunas também terem sido vítimas de violência doméstica. Araújo (2002, *apud* ROMERO, 2007) destaca um sentimento ambivalente dessas mães em relação a suas filhas vítimas de abuso sexual intrafamiliar: “Ao mesmo tempo em que sentem raiva e ciúme, sentem culpa por não fornecerem proteção”. Para a autora, quando essas mães negam e desmentem as filhas, ou as culpam de terem seduzido os abusadores, elas estão tentando uma forma de defesa que lhes ajude a suportar o impacto da violência, desilusão e frustração. Porém, essa negação por parte das mães também pode ser indício de uma cumplicidade implícita, derivada de um conflito sexual entre o casal, passando a criança a desempenhar uma função sexual que não é dela. “O não acolhimento da verdade da criança pela mãe é uma das piores coisas que pode acontecer nos casos de abuso sexual, sendo mais freqüente quando a mãe também é uma vítima da violência familiar” (ROMERO, 2007). Aqui também fica evidente o significado representacional de mulher como sujeita ao silenciamento, como quem acata as ordens do homem sem poder questionar ou contestá-las.

A esse respeito, Beauvoir (1967) já concluía:

Ver-se-á adiante quanto são complexas as relações entre mãe e filha; a filha é para a mãe ao mesmo tempo um duplo e uma outra, ao mesmo tempo a mãe adora-a imperiosamente e lhe é hostil; impõe à criança seu próprio destino: é uma maneira de reivindicar orgulhosamente sua própria feminilidade e também uma maneira de se vingar desta (BEAUVOIR, 1967, p. 23).

Ressaltamos que, conforme percebemos, o abandono afetivo e o abuso sexual eram sofrimentos comuns nos relatos das alunas participantes apresentadas acima. O quadro abaixo mostra quais alunas sofreram abandono afetivo e quais sofreram abuso sexual, o que permite constatar a ocorrência muito comum desses eventos.

Quadro 12 – Comparação entre as alunas

Aluna	Abandono afetivo	Abuso sexual
SANDRA	X	X

LÍDIA	X	X
MERCEDES	X	
BRUNA	X	
OLÍVIA	X	X
BETINA	X	X

Fonte: Elaborado pelo autor

Ressaltamos que, embora não esteja presente em seu discurso como um evento ocorrido, entendemos a condição de Mercedes, que precisou ir morar em um orfanato por causa do trabalho da mãe, como derivada do potencial de abuso sexual, visto que a ela foi negado frequentar o local onde a mãe trabalhava devido à presença de muitos homens lá. Assim, mesmo quando não foram vitimizadas pelo abuso sexual propriamente dito, suas vidas foram impactadas pela existência deste nos contextos em que viveram suas infâncias.

5.2.2 Trabalho infantil

Nos relatos sobre a infância das alunas da EJA também aparecem memórias sobre o trabalho precoce. A aluna Lídia relata que começou a trabalhar muito cedo:

Comecei a trabalhar muito nova, mas não acho ruim, pois se hoje sou trabalhadeira, agradeço esse período da minha vida, teria sido muito bom se alguém tivesse me incentivado a estudar.
(LÍDIA)

Na redação da aluna aparece a questão do trabalho infantil e sua naturalização, pois ela atribui a sua qualidade de trabalhadeira a ter começado muito nova. Lídia relata que começou a trabalhar muito cedo, mas que não acha isso ruim, pois esse fator teria a tornado uma pessoa que trabalha bastante. Porém, admite que gostaria de ter recebido incentivo para estudar. Dessa forma, apesar de inicialmente afirmar uma apreciação valorativa positiva sobre o trabalho em sua vida em “mas não acho **ruim**”, Lídia expõe o desejo de ter tido incentivo para que estudasse.

Quando a aluna utiliza o termo **trabalhadeira**, ela identifica a si mesma como uma pessoa que trabalha pesado e que não tem medo do trabalho, demonstrando ter um certo orgulho dessa sua característica, que teria adquirido justamente pelo início precoce no mundo do trabalho. Entretanto, essa relação causal é problemática, uma vez que o fato de uma pessoa

começar a trabalhar precocemente, sobretudo na infância, não tem relação direta com o desenvolvimento de uma propensão para o trabalho, podendo, inclusive, ter um efeito contrário, levando a pessoa a odiá-lo. Contudo, estando inserida em um contexto em que ter dinheiro é requisito para ter acesso a uma vida mais digna, a criança acaba naturalizando o trabalho infantil que lhe é imposto. Por isso, ter uma identidade de trabalhadora é algo que para a criança assume um significado positivo, mesmo custando seu acesso à educação e ao lazer.

Dessa forma, a aluna utiliza a negação para afirmar que não acha ruim ter começado a trabalhar cedo, que é o que se esperaria de uma situação dessas. Portanto, ela incorpora a voz que diz que começar a trabalhar cedo não é uma coisa boa, negando-a, e demonstrando uma concordância com o discurso que diz que o trabalho edifica o homem, um discurso que será reforçado por ela na entrevista, como veremos abaixo. Esse discurso não deixa de ser hegemônico, uma vez que uma formação precoce da classe trabalhadora contribui para a manutenção do status quo e, conseqüentemente, para as relações de poder existentes e que buscam persistir como tais. Quanto mais cedo cidadãos e cidadãs assimilam a importância do trabalho e de sua virtude, e buscam se identificar como pessoas trabalhadoras, mais elas se dispõem a fazerem parte do mundo do trabalho e de suas relações de poder, que são, muitas das vezes, assimétricas.

Ao analisarmos a entrevista da aluna, percebemos um embate entre o sentimento de conformismo com o trabalho infantil que transparece no trecho da redação acima e uma revolta presente no trecho da entrevista:

A minha vó, por exemplo, a minha vó, ela, ela achava que, que ela, eu tinha, nós tínhamos que trabalhar, ela já colocou eu e meu irmão muito cedo pra trabalhar. Então, assim, com nove anos, oito, nove anos, eu já lembro de eu subir na cadeira pra ficar lavando vasilha pros outros, lavar banheiro pros outros, e eu, como, acho que como eu era muito espertinha, muito, muito, eu lembro uma vez, assim, é, pra mim, meus primos, até hoje, eles são grandões, aqueles primos de um metro e noventa, aí minha vó deixava eu ir pra casa dessas tias minhas, eu ficava lá dois dias, lavando sapato, lavando roupa, passando roupa, tinha vez, três dias eu tava lá, eu tinha arrumado a casa num dia, passado a roupa no outro.

(LÍDIA)

O que a aluna define como trabalho na redação, na verdade, se mostra na sua entrevista como uma exploração do trabalho infantil. As atividades laborais que ela executava na casa das tias, que ela denomina de **pros outros**, mostram-se inapropriadas para a sua idade, pois ela precisava **subir na cadeira** para executá-las, provavelmente pela sua baixa estatura,

característica típica de uma criança de oito ou nove anos, como ela ressalta. Essa descrição contrasta com as escolhas lexicais que ela faz para descrever seus primos, **grandões, de um metro e noventa**, que estariam mais bem qualificados para realizarem as tarefas que eram impostas a Lídia. Ao mesmo tempo em que evoca a hierarquia de poder baseada na força, em que os mais fortes são detentores do poder, a aluna também demonstra ter sido capaz de desempenhar as tarefas que eles se recusavam a fazer. Aqui a força atua não para que o mais forte seja capacitado a realizar algo, mas para que se possa conseguir fazer com que alguém o realize em seu lugar.

A aluna não faz menção alguma a remuneração pelo trabalho executado, o que nos leva a crer que o trabalho era executado de graça ou que o pagamento ia para a avó, que tinha sua guarda naquele momento. Marin (2006) afirma que os filhos trabalhadores não têm muita autonomia para negociar a venda de sua força de trabalho, sendo as decisões relativas a essa negociação uma escolha dos pais, e que essas crianças não têm acesso à remuneração por esse trabalho, ficando esse pagamento embutido no salário dos pais. Esse embutimento decorre da relação de poder assimétrica não só entre filhos e pais, mas também destes com os empregadores.

A voz da avó é incorporada por Lídia quando relata que “ela achava que, que ela, eu tinha, nós tínhamos que trabalhar”. O emprego feito no seu discurso da modalidade deôntica **nós tínhamos que trabalhar** relaciona-se com o trecho subsequente **colocou eu e meu irmão muito cedo pra trabalhar**, sendo que ambos apontam para a obrigatoriedade imposta a Lídia e a seu irmão quanto ao trabalho. Os trechos contrastam com a afirmação com modalidade deôntica seguinte, **minha vó deixava eu ir pra casa dessas tias minhas**, uma vez que o trecho da entrevista aponta para o sentido de que ela era obrigada a ir, e não condiz com uma suposta permissão dada pela avó.

Então, assim, hoje eu me sinto uma pessoa muito cansada. Eu acho que, é, pra minha idade, não era pra eu estar tão cansada assim, como se eu, eu comecei a trabalhar muito cedo, eu ainda, eu acredito que o trabalho dignifica o homem, eu tenho essa concepção, mas eu acredito que foi tudo muito precoce, tudo muito precoce, muito sem cuidado, muito sem amor verdadeiro [...] (LÍDIA)

Novamente, há a presença do discurso que diz que o trabalho dignifica o homem, do qual Lídia diz não discordar, porém, acredita que foi tudo muito precoce. Ao afirmar que, pelo fato de ter começado a trabalhar tão precocemente, hoje ela se sente cansada, Lídia contradiz o

próprio posicionamento que diz ter quanto à contribuição do trabalho em sua vida. Aqui, mais uma vez a sua avaliação negativa do trabalho (“eu me sinto uma pessoa muito cansada”, “foi tudo muito precoce”) contrasta com uma avaliação positiva afirmada pela aluna (“eu acredito que o trabalho dignifica o homem”). A presença de tal discurso corroborador do trabalho é reflexo da imbricação de significados que o trabalho assume: ao mesmo tempo em que é representado como algo que teria atrapalhado a infância da aluna, é também exaltado como fenômeno capaz de promover a sua libertação. Esse embate é corrente na contemporaneidade, uma vez que os discursos que romantizam a exaustão de trabalhadores, de estudantes, de mães, dentre outras classes, se contrapõem a discursos que apregoam o bem viver.

Marin (2006) coloca que o trabalho precoce é uma imposição a muitas crianças filhas de trabalhadores pobres, sendo essa prática internalizada e justificada pelas próprias crianças por causa da ideologia do trabalho:

Convivendo com a ameaça da fome e com a ausência ou insuficiência dos programas sociais, os filhos de trabalhadores pobres não têm direito a outras escolhas a não ser o ingresso prematuro em atividades produtivas para assegurar a própria sobrevivência e de sua família. Mais do que isso, eles aprendem a justificar e aceitar o inadmissível, mediante a assimilação de discursos ideológicos que atribuem ao trabalho um valor incomensurável na formação do caráter morigerado das novas gerações. Contudo, os trabalhadores infantis cultivam sonhos e esperanças de uma vida mais justa e humana, muito embora as imposições do constrangimento econômico lhes neguem dignidade no presente e no futuro (MARIN, 2006, p. 61).

Quando Lídia afirma “eu acredito que o trabalho dignifica o homem”, comprova-se essa aceitação do trabalho infantil como prática que contribui para a formação do caráter morigerado da criança. Isso se dá devido ao modo de operação dessa ideologia, pois há nessa colocação de Lídia uma naturalização da prática social do trabalho infantil, visto que ela aparece em seu relato como algo natural frente às condições vividas pela aluna.

Apesar disso, quando Lídia afirma: “teria sido muito bom se alguém tivesse me incentivado a estudar”, há em sua afirmação a representação dos sonhos e esperanças cultivados pelos trabalhadores infantis. Apesar de ser um desejo não realizado por Lídia em sua infância, a sua volta à sala de aula da EJA muitos anos depois denota a importância desse sonho para ela e sua determinação em finalmente realizá-lo. Ou seja, o fato de Lídia ser uma estudante já é um ato de resistência seu frente a todas as adversidades vividas. Mais ainda, acreditamos ser uma forma de agir, a expressão escrita e oral de suas vivências no âmbito deste trabalho.

Olívia é outra aluna que relata a prática do trabalho infantil como presente em sua infância:

Como é que foi a sua infância?

Ai, minha infância foi assim, bem, é... foi bem assim, como se diz, um pouco, meia, meia pouca minha infância, foi meia pouca, porque eu sempre trabalhei bastante, porque meu pai, eu sempre morei na fazenda e meu pai sempre botava eu pra trabalhar muito, ajudava muito ele na fazenda. Mas, assim, não tive muita infância não mas foi legal minha infância. Não tenho do que reclamar não.

(OLÍVIA)

A aluna aponta o trabalho infantil como principal motivo pelo qual sua infância não foi plena, pois ela define sua infância como **meia pouca**, ou seja, insatisfatória, o que aconteceu por conta de ser forçada a trabalhar na fazenda para o pai.

Neste trecho, contrastam-se os léxicos relacionados à infância (**um pouco meia; meia pouca**) e ao trabalho (**trabalhei bastante, trabalhar muito, ajudava muito**), o que nos possibilita perceber que a infância de Olívia foi marcada pelo trabalho precoce. A representação que ela faz de sua própria infância, é, portanto, balizada pela insuficiência, por um lado, em contraste com o excesso, por outro, o que leva à relação de causa e consequência de pouca infância decorrente de muito trabalho

Contrasta-se também, como observado no caso de Lídia, a avaliação negativa de sua infância, materializada na afirmação de que ela não teve muita infância, manifestada pela afirmação de não ter do que reclamar, que aponta para uma avaliação positiva contrastante, vislumbrada em “mas foi **legal** minha infância”. Apesar de explicitar que trabalhava muito na fazenda, a aluna diz que a sua infância foi legal e que não tem do que reclamar. Porém, ela não apresenta fatos que justifiquem essa classificação de sua infância como um período legal, frente à representação negativa feita anteriormente.

Entendemos que embora Lídia e Olívia afirmem que trabalharam muito na infância, há em seus relatos uma aceitação do trabalho infantil como algo natural. Desta forma, a ideologia do trabalho se revela nesses discursos por meio do modo de operação ideológica da naturalização, que ocorre quando construções sociais e históricas assumem um caráter de acontecimentos naturais. Embora entendam que o trabalho infantil tenha prejudicado sua infância, por exemplo, no que diz respeito à oportunidade de estudar, ao enunciarem que “Comecei a trabalhar muito nova, mas não acho ruim, pois se hoje sou trabalhadeira, agradeço esse período da minha vida” (Lídia), e “Mas, assim, não tive muita infância não mas foi legal

minha infância. Não tenho do que reclamar não” (Olívia), os discursos das alunas naturalizam a prática do trabalho infantil por entenderem-na como algo comum a crianças. Destacamos, contudo, o embate entre discursos marcadamente presentes em seus relatos, uma vez que, da mesma forma que pressupõem o trabalho infantil como algo natural, também avaliam negativamente o impacto dele em suas infâncias.

O trabalho infantil é categorizado por Marin (2006, p. 13) como “o trabalho remunerado realizado por crianças e adolescentes em determinadas atividades produtivas reconhecidamente prejudiciais, por impedirem o desenvolvimento físico, emocional, moral, social e intelectual de um ser humano em formação”. O autor ressalta que o trabalho infantil é proibido por lei, mas que essa proibição não inclui o trabalho executado no âmbito residencial sem fins lucrativos, podendo ser compartilhado por todos da família e beneficiando a todos eles. Tal concepção remete claramente aos modelos patriarcais, em que as tarefas eram executadas por todos os moradores da casa, ficando o trabalho fora de casa a cargo do homem e dos filhos e o trabalho dentro dela a cargo da mulher e das filhas.

Ao analisarmos as histórias de vida de Lídia e Olívia, percebemos que estamos lidando com uma categoria específica de trabalho infantil, o trabalho infantil doméstico, uma prática que afeta muitas meninas no Brasil. É justamente o trabalho infantil doméstico que aparece nos relatos das alunas, sendo desenvolvido nos afazeres de casa, como no caso de Lídia, ou na fazenda, como no caso de Olívia. Assim, podemos perceber que, apesar do fato de ser um trabalho legalmente permitido, não significa que não seja, quando realizado de forma intensa e exploradora, danoso ao desenvolvimento das crianças que o praticam.

Além do mais, para a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a UNICEF, e a Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI), o trabalho infantil doméstico no Brasil é uma questão de gênero e de raça, uma vez que são mulheres e negras a maioria das crianças que o executam:

Em geral, as meninas pobres são introduzidas no serviço doméstico em torno dos 7 anos, cuidando dos irmãos mais novos e ajudando nas tarefas de casa. Daí, a passagem para o trabalho doméstico remunerado torna-se, segundo a socióloga baiana Marlene Vaz, autora do livro *A Menina e a Casa*, publicado em março de 1999, um desdobramento natural (ANDI; OIT; UNICEF, 2003, p. 69).

Por parte dos pais das crianças, a naturalização do trabalho infantil é construída com base na necessidade e no valor. Mesmo o trabalho infantil não doméstico, realizado fora de casa,

para aumentar a renda familiar adquire em nossa sociedade um caráter naturalizado. Quanto à necessidade do trabalho, Marin afirma o seguinte:

Dada a precariedade das condições de vida, para a grande maioria das famílias de trabalhadores, o ingresso de seus filhos no mercado de trabalho é considerado “normal” porque significa mais braços na realização de mais tarefas, contribuindo, assim, para o aumento dos ganhos familiares necessários à garantia da própria sobrevivência. Na afirmação dos trabalhadores assalariados, a necessidade é a razão que move as famílias a levarem seus filhos ao trabalho. Desde cedo as crianças devem garantir a própria subsistência, uma vez que o pai e a mãe já não mais conseguem prover as necessidades com alimentação, educação, saúde e vestuário dos filhos (MARIN, 2006, p. 54).

O autor afirma ainda que, além do caráter da necessidade, o sentido de valor atribuído ao trabalho faz com que os pais insiram as crianças no mundo do trabalho, pois eles o consideram uma agência educadora/disciplinadora, o que, em tese, contribuiria para que os filhos não entrassem no mundo da mendicância, da marginalidade e do crime (MARIN, 2006, p. 56).

Assim, cabe destacar que é explícita a relação de poder de pais sobre filhos, relação que se sobrepõe inclusive ao poder do estado, uma vez que o trabalho infantil, mesmo não permitido por lei, tem sido desempenhado por crianças, conforme verificamos, incentivados e/ou obrigados pelos próprios pais.

Ao analisarmos os atores sociais representados nos relatos de trabalho infantil, percebemos que eles também aparecem na forma de identificação relacional, sendo os parentes próximos aqueles que obrigam as crianças a trabalharem, como no caso de Lídia, obrigada pela avó, e Olívia, obrigada pelo pai. Beneficiários desse trabalho precoce incluem, além dos próprios responsáveis, outros parentes, como tias, no caso de Sandra. Dessa forma, percebemos que a prática do trabalho infantil nesses relatos é estimulada pelos próprios familiares, que são também aqueles que, ao mesmo tempo, mais se beneficiam desse tipo de exploração.

Quadro 13 – Representação dos atores sociais nos relatos de trabalho infantil

Representação dos atores sociais
SANDRA
Minha vó / Meu irmão / Meus primos; primos / Tias minhas
OLÍVIA
Meu pai

Fonte: Elaborado pelo autor

É possível perceber, então, que além de terem suas infâncias marcadas pelo abandono afetivo e pelo abuso sexual, no caso de Lídia e Olívia, há ainda a marca do trabalho precoce, imposto a elas pela própria família. Percebe-se também que, embora entendam o trabalho infantil doméstico como algo natural, há em seus discursos a expressão de descontentamento quanto à presença dele em suas histórias.

Essa dualidade, conforme explicitamos, permeia os discursos das alunas quanto às experiências que tiveram com o trabalho na infância e podemos entendê-la como inerente às relações de poder às quais estavam subjugadas. Enquanto crianças, deviam obediência aos pais ou a outros responsáveis adultos, a quem não podiam questionar, visto a hierarquia etária que rege as relações familiares normalmente; enquanto meninas, sofriam também a opressão de gênero, muitas vezes tendo sido imposta também às suas mães e avós, e perpetuada na obrigação de desempenharem o trabalho doméstico naturalizado por meio da ideologia do trabalho como edificante. Assim, é compreensível que, apesar de terem consciência de que o trabalho precoce tenha contribuído para que suas lembranças acerca da infância sejam avaliadas negativamente, conseguem ainda creditar a essa prática algumas qualidades que tenham desenvolvido. Por isso, muitas vezes a perpetuação do trabalho infantil acaba sendo de fácil justificativa por aqueles envolvidos nele.

5.2.3 Brincadeiras

Por outro lado, nos relatos das alunas em que a infância é retratada como um período feliz, elas mencionam sempre as brincadeiras infantis e os espaços interioranos, mais relacionados com a tranquilidade e/ou com a natureza, como fontes dessa felicidade infantil. Assim, a infância é representada discursivamente como um momento em que é possível ser, de fato, criança, em ambientes descritos como tranquilos e seguros. Com isso, o discurso aponta para o caráter de felicidade da infância em contraponto às características observadas nos discursos até então. O trecho inicial da autobiografia de Carolina aponta para essa memória de infância feliz:

Minha história começou em Palmeiras de Goiás onde nasci, foi uma infância maravilhosa, com muitas brincadeiras e peraltices, viver no interior foi muito bom.

(CAROLINA)

Carolina relembra uma infância boa, vivida no interior e com muitas brincadeiras e peraltices. Destacamos aqui as escolhas lexicais **brincadeiras** e **interior** pela sua recorrência nas outras histórias das alunas, conforme demonstraremos a seguir. Com isso, elas demonstram que as brincadeiras de que brincavam quando eram crianças e os espaços onde viviam tiveram grande impacto em suas vidas.

Como é que foi a sua infância?

Foi boa, bem tranquila. É interior, né, bem tranquila.

E qual evento marcou sua infância?

Hum, ai, eu não sei bem. Acho que quando a gente brincava na chácara, essas brincadeiras de banhar no rio, na chácara.

(LAURA)

Como foi a sua infância?

Foi boa.

Por que você considera uma infância boa?

Porque eu morava num setor que não tinha muito movimento de carro e aí eu brincava, andava de bicicleta, brincava com as crianças do outro setor; e eu considero que foi uma infância muito boa, por causa disso, porque eu aproveitei bastante.

E o que marcou sua infância?

As brincadeiras que a gente brincava na rua, pique-pega, pique-esconde, a gente subia em árvore, fazia muitas coisas.

(JANAINA)

Laura menciona as atividades de sua infância sendo realizadas nos espaços em questão, ao realizar as seguintes escolhas lexicais: **interior**, **tranquila**, **chácara** e **rio**. Janaina também descreve sua infância como vivida em um lugar tranquilo, um bairro sem muito movimento de carros, o que possibilitou que ela brincasse e aproveitasse a infância. A aluna utiliza bastante os léxicos **brincava/brincadeira** e dá exemplos de brincadeiras com as quais ela se divertia quando era criança. As brincadeiras que ela menciona são: pique-pega, pique-esconde, subir em árvore e andar de bicicleta.

E qual evento marcou a sua infância?

É... Assim, eu acho, acho que, pra falar a verdade, brincadeira na rua, só.

(CAMILA)

Camila, ao relatar qual evento marcou a sua infância, menciona a atividade **brincadeira** e o espaço **rua**. Percebe-se, pois, uma espécie de saudosismo nos relatos das alunas quanto a estes dois elementos: as brincadeiras tradicionais da infância e o espaço público da rua. Por vezes, esses espaços são mencionados como algo que já não existe mais e do qual elas sentem saudade. Em muitos relatos, as alunas contrastam esse modo de vida do passado com o modo de vida contemporâneo, em que a tecnologia desempenha um papel mais central no que diz respeito aos modos de brincar.

E como foi a sua infância?

Muito boa, muito ruim.

Por quê?

Porque Caiapônia era um sonho. A gente morava num casebre muito pobre, mas era muito legal. A gente era muito feliz. É um lugar que tem muitas águas, muitos lugares bonitos e naquele tempo era muito fácil de você se divertir. Eu era daquelas que fugia pro areião pra escorregar no areião, ia pros lajeados, pras usinas, sabe, eu mais meu irmão, a gente tocava o terror. E era muito bom, a gente tinha muitos amigos. A gente passava as tardes e as noites brincando na porta de casa de noite, não tinha energia, não tinha nada, era brincadeira... Era muito divertido, muito.

(CLARA)

Clara também aponta os recursos naturais como fonte de diversão em sua infância. Há no seu relato a pressuposição de que quem tem uma condição pobre na infância não pode ter uma infância feliz, quando Clara diz que “A gente morava num casebre muito pobre, mas era muito legal”. Apesar das condições financeiras difíceis, ela conta que conseguia brincar escorregando no **areião**. Clara menciona ainda que tinha muitos amigos e que brincava até tarde na porta de casa.

O relato de Clara também se ampara no saudosismo de um período que teria sido mais feliz do que hoje, reforçando, assim, o discurso de saudosismo de um passado melhor do que a atualidade no que tange à infância. A contestação do papel da tecnologia na infância aparece no relato de Clara quando ela relembra de atividades muito simples utilizadas para diversão (escorregar no areião, brincar na porta de casa) e enfatiza que “**não tinha energia, não tinha nada, era brincadeira**”. Assim, pela pressuposição, de que brincadeiras independem de energia elétrica e outros recursos tecnológicos, percebe-se no relato da aluna seu distanciamento das concepções mais modernas de brincadeiras e seu apego aos modos tradicionais de atividades lúdicas.

e aquela época tinha, aquela época era muito, tinha os amigos pra brincar, brincava de brincadeira, não existia muito essas coisas de celular...
(BEATRIZ)

Beatriz também incorpora esse mesmo discurso quando diz que na sua infância tinha muitos amigos para brincar e que eles brincavam de brincadeira, e que não existia muito essas coisas de telefone celular. Ela faz uma escolha lexical interessante, ao dizer que **brincava de brincadeira**, pois não tinha acesso a celulares e a tecnologias que as crianças usam hoje em dia. Ao escolher a construção redundante acima, ela deixa implícito que não considera as opções de brincadeiras de hoje como brincadeiras de verdade.

Valentina também menciona o ato de brincar na porta de casa com os colegas, que ela classifica como algo raro hoje em dia:

Como foi a sua infância?

Maravilhosa.

Por quê?

Porque eu ficava muito com a minha família, estudava, ficava com a minha família, viajava muito pra Goiânia pra visitar familiares. Foi, assim, uma infância muito aconchegante por causa da família. Brincava na porta de casa com colegas, é difícil ter hoje, né, e isso era, foi maravilhosa por causa disso, porque eu fiquei muito com a minha família e amigos.

(VALENTINA)

Além disso, a aluna salienta a importância do contato com a família para que sua infância fosse feliz, pois, para ela, o fator que fez com que sua infância fosse maravilhosa era justamente o fato de ficar muito com a família.

Luiza é outra aluna que faz alusão à ausência de tecnologias e menciona a convivência com os pais na sua infância, classificando-a como saudável, mesmo sem ter tido acesso aos recursos tecnológicos de hoje em dia, como televisão e telefone celular. Ela destaca as brincadeiras na rua como forma de entretenimento. Em sua fala: “e meu pai era pescador, né”, há a pressuposição de que Luiza viveu uma infância privada de acesso a certos bens materiais, conforme ela mesma menciona em “porque antigamente não tinha televisão, não tinha geladeira, era só na lamparina, essas coisas”.

Como foi a sua infância?

Minha infância foi, quando meus pais era, eu convivia com os meus pais, né, e era bom. Era uma infância bem saudável, né, porque antigamente não tinha televisão, não tinha geladeira, era só na lamparina, essas coisas, e meu pai era pescador, né, então foi uma infância, assim, que a gente brincava, sem celular na mão, era só brincando na rua, depois voltando pra casa, então foi bem bacana.

(LUIZA)

As menções das alunas às diferentes condições tecnológicas de suas épocas de infância denotam um fechamento para a diferença por parte delas com relação à concepção de diversão na infância. Fairclough (2003), ao indicar que os eventos sociais e a interação variam quanto a sua orientação com relação à diferença, aponta, dentre outros, um cenário em que há, nos textos e nos eventos sociais, “uma acentuação da diferença, conflito, polêmica, uma luta por significado, normas, poder”. Percebe-se, então uma menor aceitação dessas alunas com relação a práticas de diversão infantis contemporâneas, baseadas no uso de tecnologias, uma vez que ressaltam essa diferença e não se mostram receptivas a elas.

Dessa forma, temos verificado que, por um lado, os relatos sobre infâncias tristes são centrados na ausência de uma estrutura familiar, confirmada na rejeição e no abuso das crianças por parte da própria família, e na imposição do trabalho infantil a elas em um período em que as meninas deveriam ter estudado e brincado. Por outro lado, quando analisamos os relatos de infâncias felizes, percebemos que eles são centrados no oposto do supracitado, ou seja, na presença de uma estrutura familiar saudável, com convivência das meninas com seus familiares, e nas brincadeiras simples de criança com os amigos da mesma faixa etária, que marcaram as suas vidas. Assim, ao atrelarem a infância feliz a tais estruturas, as alunas agem discursivamente no sentido de rechaçarem eventos traumáticos do passado e enfatizam condições propícias a uma infância feliz, opondo-as ao abandono e ao abuso.

A representação do evento social brincadeira acontece em um nível de abstração generalizado, não denotando um evento específico, mas o conjunto de eventos compreendidos pelas alunas como brincadeiras.

Quadro 14 – Representação do evento social brincadeira

Representação do evento social
LAURA
a gente brincava na chácara, essas brincadeiras de banhar no rio, na chácara.

JANAINA
eu brincava, andava de bicicleta, brincava com as crianças do outro setor As brincadeiras que a gente brincava na rua, pique-pega, pique-esconde, a gente subia em árvore, fazia muitas coisas.
CLARA
A gente passava as tardes e as noites brincando na porta de casa de noite
VALENTINA
Brincava na porta de casa com colegas
LUIZA
a gente brincava, sem celular na mão, era só brincando na rua

Fonte: Elaborado pelo autor

As formas de atividades representadas apontam para processos materiais (brincar) marcados pela simplicidade. Os participantes compreendem as próprias alunas, quer seja individualizadas (**eu**), ou coletivizadas (**a gente**), bem como os amigos de infância (**as crianças do outro setor, colegas**), o que significa também a inclusão das relações sociais entre os participantes nas representações dos eventos sociais. Também recebem proeminência as circunstâncias, principalmente de espaço (**interior, chácara, rio, um setor que não tinha muito movimento de carro, rua, porta de casa**) e de modo e meios (“**brincadeiras de banhar no rio**”, “**subia em árvore**”, “**não tinha energia, não tinha nada, era brincadeira**”, “**brincava de brincadeira**”, “**a gente brincava, sem celular na mão**”. Com isso, é reforçada a representação da felicidade na infância como estando atrelada a experiências e pessoas, mais do que a itens materiais aos quais porventura as alunas não tenham tido acesso.

A representação dos atores sociais, por sua vez, conforme podemos perceber no quadro abaixo, também ocorre pela identificação relacional, a exemplo do que ocorre nos relatos de infâncias infelizes no tópico anterior, sendo os atores apresentados da seguinte maneira: **as crianças, a gente, amigos, eu mais meu irmão, minha família, familiares, colegas, meus pais e meu pai.**

Quadro 15 – Representação dos atores sociais nos relatos de infância feliz

Representação dos atores sociais					
JANAINA	LAURA	CLARA	BEATRIZ	VALENTINA	LUIZA

As crianças	A gente	A gente	Os amigos	Minha família;	Meus pais
A gente		Amigos		familiares	Meu pai
		Eu mais meu irmão		Colegas; amigos	A gente

Fonte: Elaborado pelo autor

Assim, destacamos a importância dada nos relatos sobre a infância pelas alunas à convivência com outras crianças, com quem brincavam e se divertiam, e à convivência familiar, quando esta acontecia sem as violências e explorações explicitadas nos dois primeiros subtópicos desta divisão analítica.

Quanto aos atores sociais **amigos** e **colegas**, eles raramente aparecem nos relatos de infâncias marcadas pelo abandono afetivo e pelo abuso sexual, havendo uma exclusão desses atores e predominando a representação de membros da família. Eles são incluídos e representados, contudo, intensamente nos relatos sobre infância feliz, como importantes participantes nos momentos de diversão das meninas.

Sendo assim, há nos relatos dessas últimas alunas avaliações predominantemente positivas quanto ao período da infância, conforme apresenta-se no quadro abaixo:

Quadro 16 – Avaliações de afeto nos relatos sobre infância feliz

Avaliações de afeto
CAROLINA
foi uma infância maravilhosa viver no interior foi muito bom.
LAURA
Foi boa, bem tranquila. É interior, né, bem tranquila
JANAINA
Foi boa. eu considero que foi uma infância muito boa
CLARA
Muito boa, muito ruim. mas era muito legal A gente era muito feliz

naquele tempo era muito fácil de você se divertir E era muito bom Era muito divertido, muito.
VALENTINA
Maravilhosa. Foi, assim, uma infância muito aconchegante foi maravilhosa por causa disso
LUIZA
e era bom Era uma infância bem saudável então foi bem bacana.

Fonte: Elaborado pelo autor

Partindo das análises empreendidas até aqui, pode-se perceber uma representação discursiva do período da infância como um período de sofrimento por parte de alunas que guardam dessa época lembranças relacionadas ao abuso sexual e ao abandono afetivo, bem como ao trabalho infantil, e uma representação diferente, de um período feliz por parte de alunas que vivenciaram a infância de maneira mais plena, tendo acesso ao convívio com familiares e amigos e experienciando atividades tipicamente infantis.

Observa-se, por meio das representações conflitantes, uma ação discursiva das alunas atuando de modo a expressarem a forma como gostariam que a infância fosse, ao invocarem momentos felizes de suas infâncias que se contrapõem aos sofrimentos, como o abuso sexual, o abandono afetivo e o trabalho precoce. Enquanto esses significam uma adultização das crianças, a representação discursiva da infância como um período de brincadeiras e de simplicidade contribui para a possibilidade de vivenciar essas lembranças de uma forma mais infantil e menos adulta.

5.3 A família é tudo

Ao continuar contando a sua história, Sandra relata o descobrimento do paradeiro de sua mãe, aos 14 anos de idade, e narra a tentativa de entrar em contato com ela e de tentar sair do lugar onde estava. Ela relata que já vivia ora com um parente, ora com outro, mas sempre se sentindo indesejada. Até que finalmente conseguiu que a mãe a buscasse, aos 15 anos de idade,

e a levasse para morar consigo e com seus outros cinco irmãos e irmãs. Essa saga da aluna representa a busca por um conceito de família em que, conforme ela mesma diz, ela somasse, o qual, quando encontrou, representou uma mudança de vida para ela.

O tempo passou e nada mudou, com 14 anos descobri o paradeiro da minha mãe e descobri um número de telefone que eu fala-se com ela e fui com toda emoção falar com ela, era tanta emoção que não cabia no meu peito, pois havia uma esperança de sair dali. Mas nessa fase dos 13 a 14 anos antes de encontrar o paradeiro de minha mãe eu já não estava mais com minha tia, eu fui pra rua onde cada semana eu estava com um ou outro parente que não me queriam ali, enfim encontrei minha mãe, liguei para ela e disse que tinha o sonho de conhecê-la e ir embora dali. Ela sem saber de nada logo deu um jeito de me buscar e já com quase 15 anos conheci minha mãe e meus irmãos, 3 mulheres e 2 homens, cheguei somando. Vi logo uma mudança enorme ali de vida eu não era mais rejeitada, não apanhava todos os dias nem era judiada, (SANDRA)

Ao enunciar que chegou **somando** na casa da mãe, Sandra evidencia um sentimento de pertencimento ao novo lar, diferentemente do antigo lar, onde se sentia uma **intrusa**. Enquanto na casa da tia-avó ela se sentia excluída, na casa da mãe ela se sentia incluída na família, vide o conceito de soma empregado por ela. Assim, o processo de soma ao qual a aluna se refere opõe-se o de subtração que lhe era peculiar na casa da tia avó, havendo aqui uma oposição entre pertencimento e exclusão.

O sentimento de Sandra ao dizer que houve uma mudança enorme em sua vida ao finalmente integrar um grupo que pudesse chamar de sua família é um indicativo da importância da família para as alunas da EJA.

Na mesma direção discursiva, o excerto abaixo é de uma carta pessoal da aluna Bruna, uma carta escrita para si mesma, em que a aluna relembra o longo período em que viveu em um orfanato:

[...] olha no passado você toda louca sem pai sem mãe sem família, ou seja sem ninguém mas agora você tem tudo o que faltava né?
(BRUNA)

Ao referir-se a seu passado, Bruna descreve-se como **louca**, porém, acreditamos que o adjetivo usado diz respeito à sua condição de vida, no sentido de ser uma situação não convencional, e não a ela propriamente. Ela resume a sua situação de estar **sem pai, sem mãe**,

sem família, como sendo uma pessoa **sem ninguém**. Para ela, não ter família significava estar sozinha no mundo. Isso se comprova quando ela afirma que agora tem **tudo o que faltava**, ou seja, quando faltava a família, faltava tudo. Agora, tendo uma família para chamar de sua, não falta mais nada.

Essa caracterização da família como sendo **tudo** foi muito recorrente nas respostas obtidas nas entrevistas. O quadro a seguir apresenta uma sistematização das respostas dadas por algumas alunas à pergunta “Qual é a importância da família para você?”, durante as entrevistas, em que pode perceber a forte presença do termo **tudo**:

Quadro 17 – Respostas sobre a importância da família

Nome	Qual é a importância da família para você?
MERCEDES	Ah, pra mim é tudo , minha família é tudo .
SANDRA	É tudo que eu tenho. Hoje é só eu, minhas filhas, meu marido, tudo importante.
BRUNA	Bom, a importância pra mim, sobre família, é mais, muito importante, eu, eu não vou dizer assim, eu não sinto falta do que eu nunca tive, porque eu perdi meus pais muito cedo, então eu não tive família, então, mas eu sinto falta. Eu já, eu entrei em depressão três vezes quando eu estava no abrigo, por falta disso, por falta de, da base da família pra educação. Tudo que eu aprendi foi à força. Sim. Mas não era aquela coisa, porque os pais, os pais são a base e a proteção, né, protegem a gente. Quando a gente estava lá, a gente estava perdidos, um não sabia o que fazer e muito menos o outro, então...
MANUELA	Tudo . Minha família é tudo .
CAROLINA	Nossa, é tudo né, meu alicerce . A família é tudo .
ELISA	Ai, minha família é tudo . Minha mãe... Pai eu não tenho mais. Tio, eu tenho muito tio, tia, primo. Nossa, amo eles. Ele diz que eu sou o chamego deles, porque eu sou mais velha, a sobrinha mais velha. Aí eu amo eles. Todo mês a gente tem reunião na casa de um, de outro.
ISABEL	Nossa! É tudo . Família é a base . É a base pra tudo na vida da gente.

OLÍVIA	Eu acho que a família é tipo uma, uma base que você tem, uma, um apoio onde você recorre a qualquer coisa, tipo, a minha família não é assim, mas já tem a família do meu esposo, que eu me sinto como dela, e vejo o quanto é bom uma, tipo uma base familiar boa, tipo, acho que a pessoa tem outro estilo de vida quando se tem uma família com a base firme.
CAMILA	Pra mim é tudo , é base , é que tá lá apoiando, tá lá brigando, tudo. Pra mim é tudo .
MAITÊ	Ah, a família é a base de tudo, né?
JÉSSICA	Acho que é a base de tudo, né? Ainda mais pra mim, eu gosto muito de estar próxima da minha família.
BEATRIZ	Família é tudo . Minha mãe... É tudo . Me ajudou a superar isso tudo, né, e tá me dando força pra continuar até o final, terminar tudo.
ANTÔNIA	Ah, é tudo , assim, a família é tudo .
ALICE	Ah, tudo , parceria, a compreensão.
AMANDA	Ai, eu acho que família é, assim, tudo , né, porque quando você precisa, é o único que te ajuda é a família, assim, alguns parentes, né, porque não todos, porque tem uns que nem fazem questão.
VALENTINA	Também é a base , também o alicerce , porque dentro de casa estando bem, você consegue lá fora ter paz pra estudar, pra trabalhar. Você tendo uma família assim, boa, né, unida.

Fonte: Elaborado pelo autor

Predominam também nas respostas das alunas construções com a metáfora estrutural **família é uma base**.

Ao enunciarem que a família é tudo para elas, as alunas destacam a importância que essa instituição ocupa em suas vidas, o que implica que, ao significar tudo, a família assume para elas uma posição prioritária. É importante entender essa prioridade dada à família pelas alunas, pois ela tem relação direta com a maneira como as alunas da Educação de Jovens e Adultos se dedicam à escola quando voltam a estudar. É notável a prioridade que os filhos, por exemplo, têm na vida das alunas mães, principalmente aqueles pequenos, ocupando a maior parte de seu tempo e atenção em comparação com a atenção destinada aos estudos.

Além disso, ao empregarem a metáfora estrutural **família é uma base/família é um alicerce**, temos a representação de que tudo o que elas constroem está assentado nas relações familiares, sendo essas relações determinantes para o sucesso ou fracasso de seus passos ao longo da vida. Cabe ressaltar que mesmo aquelas alunas que verificamos terem sido vítimas de abandono afetivo e/ou de abuso sexual no início deste capítulo definem a família como algo de muita importância em suas vidas, como percebemos nas respostas de Mercedes, Sandra, Bruna e Olívia.

Assim, o significado representacional de família como sendo tudo para as alunas, embora possa destoar da realidade familiar vivenciada por algumas delas no passado, assume um significado de ação em direção a um modelo desejado de modelo familiar, o qual muitas delas afirmam terem encontrado posteriormente ao ingressarem ou construírem um novo núcleo familiar.

Assim, há nas respostas das alunas a predominância de avaliações positivas a respeito da família, encontradas em: “Hoje é só eu, minhas filhas, meu marido, tudo **importante**.” (Sandra); “Bom, a importância pra mim, sobre família, é mais, **muito importante**” (Bruna); “Nossa, **amo** eles. Ele diz que eu sou o chamego deles, porque eu sou mais velha, a sobrinha mais velha. Aí eu **amo** eles.” (Elisa); “e vejo o quanto é **bom** uma, tipo uma base familiar boa” (Olívia); “eu **gosto muito** de estar próxima da minha família.” (Jéssica); “Você tendo uma família assim, **boa**, né, unida.” (Valentina).

Perguntamos também às alunas quem de suas famílias servia como inspiração para elas, e podemos observar que a maioria das pessoas citadas são mulheres. Assim, apresentamos no quadro a seguir, algumas das respostas selecionadas, nas quais as inspirações citadas são mulheres. Na maioria dessas respostas, a mãe aparece como sendo a inspiração principal para as alunas, sendo mencionadas também outras mulheres, em sua maioria, com algum laço familiar com elas, como filha, tia e irmã.

Quadro 18 – Respostas sobre inspirações

Nome	Quem da sua família é uma inspiração para você?
MERCEDES	Minha filha mesmo. Me inspira muito, pela perseverança dela. E, assim, pelo que a gente lutou junto, eu e ela. E às vezes ela queria desistir e eu não deixava.
CECÍLIA	Minha mãe, ela é uma guerreira , ela, nossa, ela é tudo.

	<p>Ela, minha mãe passou muita dificuldade, e, ela sofre até hoje, né, e, assim, ela tem muita vergonha da aparência dela, e, porque sofreu muito por causa da roça, né, mas, assim, bem sofrida.</p>
JANAINA	<p>Minha mãe.</p> <p>Porque minha mãe é muito, bom, batalhadora, porque ela, tipo assim, me criou com ajuda da minha avó, mas ela se esforçando, ela trabalhando, sem ajuda do meu pai, aí ela foi e casou, arrumou outra filha aí, e aí foi, o pai também não ajuda, e ela tem um comércio, dois comércios hoje em dia, que ela que toma conta sozinha, com a ajuda do marido dela, então assim ela é muito esforçada, muito batalhadora, ela tem um depósito de gás que ela que entrega o gás, ela que entrega a água, ela que pega o peso, ela que corre atrás das coisas, sabe? Ela é muita inspiração pra mim e pra muita gente.</p>
HELENA	<p>Minha mãe, guerreira.</p> <p>Uma guerreira, trabalhadeira, tudo. Tudo que ela conseguia era pelo próprio esforço dela, nunca precisava de depender dela, dos outros, só ela trabalhando pra conquistar tudo.</p>
ELISA	<p>A minha tia Vilma.</p> <p>É porque ela veio também pra Goiânia, assim, ela que chegou primeiro aqui em Goiânia, porque a família toda veio por causa dela. Então ela morava, minha avó morava em Pernambuco né e lá era muito seco, muito difícil. Aí vieram pra Alvorada, onde eu morava, eu nasci, e essa tia minha resolveu vir estudar aqui. E aí estudou e de pouco veio vindo os irmãos. Minha vó veio, depois morreu. E é por isso que eu... E ela é muito guerreira, estudou sozinha, depois de, acho que tinha 16 anos, não sabia nem escrever ainda e recomeçou. E hoje tá aposentada.</p>
ISABEL	<p>Minha mãe.</p> <p>Porque é uma pessoa guerreira, uma mulher de fé, uma mulher que venceu todos os obstáculos, criou os filhos com toda dificuldade e mantém-se de pé e forte.</p>
CAMILA	<p>Da minha família? Acho que minha mãe.</p>

	Porque a gente sempre passou muita dificuldade. Aí, agora, depois de um tempo que ela conseguiu, batalhou muito na vida.
ANTÔNIA	Foi minha mãe, né, meu pai, que já faleceu. Porque ela era muito lutadora , muito batalhadora , apesar de todas as dificuldades a gente sempre esteve unido, não importasse o que passasse, estava os dois juntos.
ALICE	Minha mãe. Porque ela é uma mulher muito guerreira , é uma pessoa que luta por mim, pelos meus irmãos, ela é uma inspiração pra mim.
AMANDA	Acho que uma inspiração, pra mim, assim, assim, eu tenho várias inspirações, acho que de uma pessoa estudiosa, minha irmã, é uma pessoa muito estudiosa, então, ela é uma inspiração nos estudos, agora, pra mim, pessoas que vencem barreiras, minha mãe, meus irmãos também.
VALENTINA	Minha mãe. Porque ela superou muita coisa. Essa depressão ela superou , educando, assim, a gente, o máximo que ela podia, né? E todos os obstáculos que ela enfrenta ela supera .

Fonte: Elaborado pelo autor

Os termos em negrito denotam as características das pessoas mencionadas que justificam sua citação como inspiração pelas alunas. Percebe-se que as características elencadas por elas se relacionam à luta: **perseverança**, **lutou**, **guerreira** (6 menções), **batalhadora** (3 menções), **esforçando**, **esforçada**, **trabalhadeira**, **esforço**, **venceu**, **forte**, **batalhou**, **lutadora**, **luta**, **vencem**, **superou** (2 menções), **enfrenta**, **supera**. Tais características diferem daquelas comumente usadas para definir a figura materna, como ternura, carinho e amor, e apontam mais para uma prática de resistência dessas mães inspiradoras.

Dessa forma, as características utilizadas para definirem mulheres inspiradoras apontam para a metáfora ontológica de mulher inspiradora como ser batalhador que luta e vence uma guerra. As ocorrências dessa metáfora indicam que as alunas da EJA representam suas inspirações como mulheres fortes, que superam obstáculos. Além disso, ao escolherem tais

mulheres e características como inspirações, marcam a sua identificação com essas mulheres e com essas características.

Assim, há um forte processo de identificação das alunas com as mulheres fortes que as inspiram e, conseqüentemente, um impacto desses modelos em suas identidades, uma vez que ao se inspirarem nessas mulheres reais, das quais são próximas, transpõem para si mesmas as características almeçadas nessas mulheres.

Na resposta de Janaina, o trecho “ela tem um depósito de gás que ela que entrega o gás, ela que entrega a água, ela que pega o peso, ela que corre atrás das coisas, sabe?” está presente, sendo contestado, o discurso da fragilidade da mulher, que não seria capaz de realizar tarefas que demandam força física, como as citadas pela aluna. Ao apontar que a mãe realiza tais trabalhos considerados pesados, a aluna destaca a persistência da mãe ao ir contra as convenções de gênero relacionadas ao mundo trabalho, as quais discutiremos no próximo capítulo.

Assim é que podemos afirmar que, quanto à representação discursiva da família pelas alunas da EJA, essa instituição tem grande importância e prioridade para tais alunas, uma vez que representam a família metaforicamente como a base de suas vidas. Isso quer dizer que quem elas são, para elas, se deve ao alicerce e base familiar providos por aqueles a quem consideram sua família.

Percebe-se, ainda, uma forte identificação dessas alunas com outras mulheres que são representadas por elas como fortes, guerreiras, batalhadoras, o que implica uma autoidentificação das alunas com essas características que dizem admirar. Dessa forma, compreende-se também que a família é representada como bastante centrada na figura da mulher. Tal constatação se relaciona, conforme veremos ao longo do capítulo 6, à concentração de responsabilidades que recaem sobre a mulher no desempenho de papéis familiares e no acúmulo de tarefas.

5.4 Estudar é um sonho que está se realizando

Retomaremos nesta parte analítica a autobiografia de Carolina, em que ela comenta sobre a sua vida escolar, a fim de entendermos como a educação é representada nos discursos das alunas da EJA:

Me casei aos 21 anos, logo fui mãe, e o tempo foi passando, dediquei os anos aos meus filhos, e logo ao trabalho, onde vi o tempo passar e não concluí os estudos. Hoje estou de volta aos estudos amando o que estou fazendo. Estudo no (nome da escola suprimido). Como tem me trazido coisas boas, conviver com outras pessoas tem me acrescido muito e claro o intuito de terminar o ensino médio e concluir uma faculdade, claro que ainda estou em dúvida em o que fazer, tenho tempo hábil para decidir. Tudo que vivi até agora, me tornou uma pessoa melhor!
(CAROLINA)

Neste trecho de seu texto, Carolina conta que logo após se casar, aos 21 anos de idade, tornou-se mãe, o que a fez se dedicar aos filhos e ao trabalho, sendo impossibilitada de concluir os estudos. Entretanto, ela diz que agora que conseguiu voltar aos estudos, está amando, e que esse processo tem trazido para sua vida muitas coisas boas. Ela ressalta ainda o desejo de cursar uma faculdade. A presença das realizações de avaliação de afeto indica uma avaliação altamente positiva de Carolina em relação à educação, como é percebido em: “Hoje estou de volta aos estudos **amando** o que estou fazendo”; “Como tem me trazido coisas **boas**, conviver com outras pessoas tem me **acrescido muito**”.

Na autobiografia de Carolina, podem ser encontrados dois objetos da dedicação das alunas da EJA, frequentemente apontados como motivos para terem abandonado os estudos na idade apropriada: a família e o trabalho (“dediquei os anos aos meus filhos, e logo ao trabalho, onde vi o tempo passar e não concluí os estudos”). Ao ser entrevistada, Carolina novamente menciona a palavra **dedicação** para se referir à atenção destinada à família.

Por que você parou de estudar?

Porque eu casei muito cedo, tive filhos muito cedo e aí eu dediquei a minha vida à minha família, né?

Com quantos anos você se casou?

Eu casei com vinte e um anos, fui mãe com vinte e um anos, e aí eu fui cuidando da família, cuidando dos filhos, os filhos foram pra escola, eu fui acompanhando, e esqueci um pouco de mim, né?

(CAROLINA)

Neste trecho de sua entrevista, Carolina confirma que parou de estudar por causa do casamento e da maternidade, que ocorreram muito cedo em sua vida, e que ela dedicou a sua vida à sua família. Ela inclusive afirma ter esquecido um pouco de si mesma no processo de criação dos filhos e do cuidado com a família. Ao representar os processos materiais no gerúndio (**cuidando da família, cuidando dos filhos, acompanhando**), cria-se a impressão de

processos que tiveram uma duração longa, ocupando integralmente o seu tempo e impedindo-a de estudar. De fato, há a noção de papel a ser desempenhado pela mulher no casamento, o qual envolve um trabalho em tempo integral e infundável, que engloba o cuidado do marido e dos filhos. O sistema patriarcal, aliás, atribui não apenas papéis específicos de gênero às mulheres, mas também os impõe aos homens, ao definir que o homem deve ser o provedor e dar conta do trabalho fora de casa enquanto a mulher precisa ficar confinada ao ambiente doméstico. Contudo, é sabido que a realidade aponta para configurações familiares em que ambos precisam trabalhar fora de casa para prover as condições financeiras de sobrevivência, ficando, assim, a sobrecarga do trabalho doméstico sob a responsabilidade, muitas vezes, exclusivamente da mulher.

Ao analisarmos a carta pessoal abaixo escrita por Catarina para si mesma, fica evidente a necessidade encontrada pelas alunas de dedicarem parte de suas vidas a trabalhar e a cuidar de sua família.

Oi Catarina fiquei sabendo que você voltou a estudar!! Que bom estou feliz por você, sei que você muitas vez tentou voltar estudar mas nunca dava certo. espero que você agora termine seu estudo pois é seu sonho, sei que quando você era criança sua vida era muito difícil, tinha que trabalhar, tinha que.... tudo bem não vou mencionar as coisas triste pois o que passou passou. olha Catarina você merece terminar seu estudo, pois você se dedicou a cuidar dos seus filhos, deu a eles sua atenção, seu tempo, hoje eles estão quecido Dono de suas vida, você fez tudo pra eles deu escola, enfim agora é sua vez, vai enfrente e nunca desta do seu sonho. Eu estou muito orgulhosa de você Catarina vai enfrente e não olhe para trás e nem tenha medo do que ficou para trás, lembre que agora são outros tempos outros colegas outras Professoras, outro ambiente, tem tudo para da certo lembre estou torcendo por você.
(CATARINA)

Catarina escreve uma carta pessoal para si mesma se parabenizando pela volta aos estudos, que era um sonho seu, empregando a metáfora estrutural de que estudar é um sonho. Ela evidencia as constantes tentativas de volta para a escola que foram frustradas e rememora a vida difícil que teve como criança, tendo inclusive que trabalhar. Ela afirma que se dedicou a cuidar dos filhos, que agora já estão crescidos e independentes e se mostra orgulhosa de si mesma, aconselhando-se a não olhar para trás, para os problemas que teve e afirmando que tudo agora é diferente: **outros tempos, outros colegas, outras professoras, outro ambiente.**

Também na escrita de Catarina predomina a avaliação positiva pela realização de afeto, ao expressar as emoções de felicidade (“Que bom estou feliz por você”), de satisfação (“olha

Catarina você merece termina seus estudo”; “Eu estou muito orgulhosa de você Catarina”) e de segurança (“tem tudo para da certo lembre estou torcendo por você”). Tal avaliação aponta para um discurso de identidade da aluna enquanto estudante, o que funciona como um meio de empoderamento seu.

Utilizando as metáforas orientacionais **futuro é para frente** e **passado é para trás**, Catarina estabelece uma oposição entre a sua condição de mulher no passado e a do futuro, entre o que ficou para trás e o que ainda está por vir, a perspectiva de uma vida melhor. Após relembrar fatos tristes de sua infância, que a impediram de estudar, ela mesma interrompe a narrativa triste (“**tudo bem não vou mencionar as coisas triste pois o que passou passou**”). Entretanto, ela retoma a narração de fatos passados, lembrando a si mesma de todos os sacrifícios que fez em prol da família (“você si dedicou a cuidar dos seus filhos, deu a eles sua atenção, seu tempo”, “você fez tudo pra eles deu escola”). Assim, Catarina demonstra a vontade de deixar o passado para trás, aconselhando-se a focar no presente (“**agora é a sua vez**”), e a ir em frente.

No trecho “agora são **outros tempos outros colegas outras Professoras, outro ambiente**”, há a pressuposição de que Catarina enfrentou dificuldades em seu período escolar, relacionadas aos seus colegas, aos professores, ao próprio ambiente escolar. Tais dificuldades são esclarecidas em sua entrevista:

E como é que foi a sua vida na escola?

Olha, foi cheia de altos e baixos, né, tive muita complicação, repeti o chamado pré umas duas vezes, primeiro ano também repeti duas vezes, o segundo ano repeti três vezes, o terceiro eu repeti...

Você tinha dificuldades?

Tinha.

De aprendizagem?

É, até na escrita, até hoje, eu troco as letras, ponho palavra onde não devo, não acentuo as palavras.

Foi uma dificuldade nessa parte inicial, nessa fase inicial?

Exatamente. Foi.

Talvez de alfabetização...

Não, até que não foi alfabetização. Agora eu tô tratando com um psiquiatra e ele disse que eu sou, como fala aquele, dislexia.

Por que você parou?

Porque era muita dificuldade, né, eu tinha que trabalhar e também não conseguia passar de ano. Aí eu achei que não compensava e meu pai também brigava muito comigo, né, porque ele

comprava os materiais de escola e eu não passava, meu boletim era sempre no vermelho, minhas notas eram sempre baixas, então, era muito difícil, aí eu parei.

E por que você decidiu voltar a estudar?

Porque eu descobri que agora não era questão de burrice, era questão de, sei lá, não sei se eu digo doença, né, mas não é questão de burrice, porque eu pensava que eu era muito burra, pra não entender as coisas, né, mas agora eu sei que não é só eu que tenho esse problema, várias pessoas que têm essa dificuldade na escrita, na leitura. Aí eu resolvi terminar meus estudos, porque meu sonho era terminar.

(CATARINA)

Em sua resposta, está presente a metáfora orientacional para descrever a sua vida escolar, contrapondo-se os opostos **para cima** e **para baixo** (foi cheia de altos e baixos), o que denota uma instabilidade em seu percurso na escola. Catarina menciona as inúmeras dificuldades que teve em sua vida escolar, repetindo os anos iniciais de escolarização por muitas vezes seguidas. Segundo ela, as dificuldades de aprendizagem persistem até hoje, o que fica evidente para nós na “troca de letras” recorrente na sua escrita. Ela revela que agora faz tratamento com um psiquiatra e que descobriu que tem um distúrbio de aprendizagem específico. Dessa maneira, ela incorpora em seu relato a voz do psiquiatra, que afirma que o que ela tem consiste em dislexia. Isso representa uma voz de autoridade, inclusive contrapondo-se à sua própria voz: “eu pensava que eu era muito burra”, que, na verdade, reverberam ecos de vozes outras, responsáveis por incutir tal discurso na aluna em sua fase escolar. Com isso, a aluna legitima a descrição de sua condição como dislexia e nega as múltiplas vozes que, no passado, a definiram como **burra**. Ela também faz isso ao utilizar a negação em “não era questão de burrice, era questão de, sei lá, não sei se eu digo doença, né, mas não é questão de burrice” e em “não é só eu que tenho esse problema”, entrando em embate com inúmeras vozes que afirmaram, ao longo de sua trajetória escolar, que ela era burra por não conseguir aprender.

A obrigação de trabalhar é manifestada na modalidade deôntica, tanto na redação quanto na entrevista da aluna: “tinha que trabalhar, tinha que...”, “eu tinha que trabalhar”, apontando para a dificuldade encontrada pelas alunas para conciliarem a vida escolar com o trabalho, quer ele ocorra na infância e adolescência, quer seja na vida adulta. Além de ter que trabalhar e de lidar com a dislexia, Catarina aponta como motivo para ter parado de estudar as broncas que recebia do pai por causa do desempenho insatisfatório. Ela só voltou a estudar após descobrir que não era burra, mas sim disléxica e ela aponta uma identificação com outras pessoas que têm o mesmo problema (“mas agora eu sei que não é só eu que tenho esse problema, várias pessoas que têm essa dificuldade na escrita, na leitura”).

A metáfora da educação como sonho é um dos elementos mais marcantes no relato de Catarina (“espero que você agora termine seu estudo pois é seu sonho”, “vai enfrente e nunca desta do seu sonho”, porque meu sonho era terminar”).

Além da atribuição implícita de papéis que às alunas são impostos, como o cuidado da família e a necessidade de trabalhar, há ainda negações mais explícitas de seu direito à educação. Apesar de garantida legalmente, a educação foi um direito usurpado de muitas alunas também por causa de proibições que lhes foram impostas por familiares. Falamos aqui de uma proibição como aquelas determinadas por pais e maridos das alunas e que impediam que elas frequentassem a escola.

Onde você estudou?

Eu estudei num colégio de freira em Brasília quando eu tinha 11 anos, me levaram pra lá. Só que eu estudei lá só seis meses e aí me tiraram, porque meu pai, na época ele não permitia que filha mulher estudasse...

Por quê?

Porque ele tinha aquele conceito que vinha dos antigos, eu creio, eu não culpo ele mas eu creio que é coisas que veio do passado, né, que foi plantado nele que mulher não poderia estudar, mulher era pra cuidar de casa [interrupção na entrevista]

Aí ele tinha...

Aí ele tinha esse, tipo eu creio que era tipo um tabu, né, uma... não sei como é que pode falar, e ele não aceitava a gente... porque dizendo ele que mulher que estudasse só ia dar o que não presta. Aí então por isso que ele proibia a gente de estudar, o meu pai.

E os irmãos poderiam estudar?

Poderiam, os homens poderiam estudar, sim, agora as mulheres não; nós somos cinco mulheres. (ISABEL)

Isabel afirma ter sido proibida de estudar pelo próprio pai, que não permitia que as filhas mulheres estudassem. As atitudes proibitivas do pai são apresentadas com o emprego da modalidade deôntica: “que mulher não poderia estudar”, “os homens poderiam estudar”. Ao mencionar a proibição, ela define as convicções machistas do pai como “aquele conceito que vinha dos antigos” e “coisas que veio do passado, que foi plantado nele”.

A ideologia patriarcal se manifesta na fala da aluna pelo modo de operação da narrativização, visto que o modo de agir autoritário e machista do pai é justificado por ela com base em tradições e costumes dos tempos antigos. Isso nos remete ao enraizamento do pensamento do pai e da própria aluna em questões da tradição, como é o patriarcado de forma geral. Ao enunciar: “não sei como é que pode falar”, percebemos que ela não consegue

encontrar uma explicação lógica para a proibição do pai, pautando-se apenas na questão da tradição.

O emprego da metáfora ontológica ideias são plantas (“que foi plantado nele”) contribui para a compreensão do machismo do pai como algo sedimentado, resultado do efeito do tempo, eximindo-o da responsabilidade sobre seus atos de autoritarismo. Ao enunciar que “eu não culpo ele mas eu creio que é coisas que veio do passado, né, que foi plantado nele”, a avaliação que Isabel faz do posicionamento de seu pai é mais positiva do que negativa, pois seu engajamento se realiza por meio do entretenimento, processo do sistema de avaliatividade em que o produtor textual reconhece e, até determinado ponto, valida posições diferentes das suas. Desta forma, verifica-se a heteroglossia na fala da aluna, uma vez que há uma abertura para outras vozes, representativas de outras ideologias.

Na resposta de Isabel ecoa muito fortemente a voz de seu pai autoritário nos seguintes trechos: “na época ele não permitia que filha mulher estudasse”, “mulher não poderia estudar, mulher era pra cuidar de casa” e “dizendo ele que mulher que estudasse só ia dar o que não presta”. Ao informar que os filhos homens “Poderiam, os homens poderiam estudar, sim, agora as mulheres não”, a aluna revela o privilégio dos filhos homens em relação às filhas mulheres da família, fazendo-se presente o discurso patriarcal.

Percebe-se, assim, a inserção da aluna em uma estrutura de opressão e sua subordinação a relações de poder que a impediram de poder frequentar a escola no período propício da infância. Essa opressão não podia ser questionada pela aluna, visto que era advinda da máxima autoridade que imperava sobre ela, no caso, o poder do pai, o que fazia com que fosse uma situação contra a qual não tivesse como lutar. A resistência ocorre, portanto, por meio de seu retorno à escola mais tarde e no seu empenho em terminar os estudos.

A proibição de estudar também foi mencionada pela aluna Elisa:

Por que você parou de estudar?

Porque casei. Muito nova. Tinha 16. Aí a família dele não deixou. Você sabe...

A família dele que não permitiu? Por que eles não deixaram?

Ah, diziam que mulher casada não precisava estudar não, que ia fazer **o que não presta** na escola. **Essas coisas.**

E por que você decidiu voltar a estudar?

Ah agora sim. Agora eu tô **tranquila**, minha vida tá resolvida, meus filhos já tão criados, já encaminhados, estudados, eu fiz tudo por eles; e meu marido também tá mais, agora, né? A gente tá mais **tranquilo**, não tem nada para mim fazer mais. Eu vou estudar, é o **sonho** da minha vida.

(ELISA)

Elisa diz que saiu da escola porque, após se casar, a família do marido não a deixou estudar mais, porque diziam que a mulher não precisava estudar. Para eles a escola era um lugar impróprio para mulheres casadas. Ela voltou a estudar porque a vida está resolvida, os filhos criados e o marido aparenta estar mais tranquilo quanto a ela frequentar as aulas. Ela também emprega a metáfora do estudo como sonho, destacando que estudar é o sonho da sua vida, bem como menciona a criação dos filhos e a relação com o marido como dificultadores de sua vida escolar, empregando, inclusive a metáfora “minha vida tá resolvida”, que representa a vida em termos de um problema. A escolha lexical feita por ela, utilizando a colocação **essas coisas** para se referir à proibição imposta pela família do marido, aproxima seu relato ao de Isabel (“coisas que veio do passado”), o que significa que ela também não consegue explicar de maneira lógica a proibição imposta a ela.

Além disso, a voz da família do marido, citada por Elisa, afirmando que “mulher casada não precisava estudar não, que ia fazer o que não presta na escola” dialoga com aquela do pai de Isabel, cuja opinião de que “mulher que estudasse só ia dar o que não presta” é muito semelhante à da família do marido de Elisa. Além disso, Elisa considera que seja comum o fato de a família do marido não a deixar estudar, ao enunciar “Você sabe...”, pois acredita que a proibição imposta a ela tenha sido comum a outras mulheres.

No Capítulo 1, ao discorrermos sobre a educação no Brasil no período colonial, apresentamos um verso que era popular em Portugal e suas colônias: "mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada". É possível constatar a similaridade desse discurso com as vozes proibitivas lembradas por Isabel e Elisa, o que causa espanto, vide a distância temporal entre as vozes comparadas.

Por fim, encontra-se no relato de Elisa ecos do discurso patriarcal de que a função da mulher é ser mãe e cuidar dos filhos., quando ela diz que “não tem nada pra mim fazer mais” por já ter criado os filhos, o que permite que agora ela volte a estudar. Entender que o papel social da mulher vai além do casamento e da maternidade é crucial para que as mulheres possam ter acesso garantido à educação e para que esta não lhes seja vedada. Senão, a educação continuará a ser percebida como algo que sempre pode esperar.

Aparentemente, é o casamento o contexto em que a proibição de estudar se impõe mais frequentemente às alunas, aparecendo tal proibição também nos relatos de Sandra e Clara, conforme apresentados abaixo. A modalidade deôntica é empregada por ambas, para se referirem à impossibilidade e à possibilidade de estudar: “então eu tive que parar” (Sandra) e

“então posso voltar a estudar” (Clara). Enquanto Sandra apresenta a impossibilidade de estudar como consequência do casamento, Clara apresenta a possibilidade de voltar a estudar como uma consequência do fim do casamento e de ter cumprido o seu papel de mãe.

E por que você parou de estudar?

Eu me casei muito nova, e aí no meu primeiro casamento ele não aceitava eu estudar, então eu tive que parar.

Você tinha quantos anos quando você se casou?

Eu tinha quinze anos, quase dezesseis.

(SANDRA)

era muito bom, mas, daí, quando eu terminei a sétima, eu casei e meu esposo proibiu eu ir voltar pra escola.

Ele te proibiu de estudar...

De ir pra escola.

Aí, por isso que você parou...

Por isso que eu parei.

Por que você decidiu voltar a estudar?

Porque agora meus filhos estão todos adultos e, quando eu tinha dez anos de casado, o meu esposo me trocou por outra mulher e eu fiquei com os três meninos pequenos, porque eu tinha um de nove meses, tinha um de cinco anos, que é um especial, e tinha um de nove anos. E eu fiquei com os três filhos pra sustentar, criar, educar, sustentar a casa, virei o homem e mulher da casa. Então, foi uma luta bem difícil durante esses anos, até todos estarem cuidando de suas vidas, né? Agora eles já estão todos adultos, o caçula já é casado, então posso voltar a estudar.

(CLARA)

A escolha lexical de **permitia**, **aceitava**, **proibia** (Isabel), **deixou** (Elisa), **aceitava** (Sandra) e **proibiu** (Clara) aponta para o autoritarismo da figura masculina ao qual essas mulheres estavam submetidas. Adichie ressalta:

Deixar é uma palavra complicada. Deixar é uma questão de poder. Você ouvirá com frequência o pessoal do Feminismo Leve nigeriano dizer: “A mulher pode fazer o que quiser, desde que o marido deixe”.

O marido não é um diretor de escola. A esposa não é uma colegial. Permitir e deixar, quando são usados unilateralmente — e em geral é apenas assim que são usados —, nunca deveriam fazer parte da linguagem de um casamento igualitário (ADICHIE, 2017).

Inegavelmente, o acesso feminino à educação perpassa as relações de poder imbricadas não apenas em questões de gênero, mas implicam toda uma gama de opressões que atuam na vida da mulher. Historicamente, o homem sempre teve mais acesso à educação e, embora

também enfrente dificuldades de acesso, a proibição dentro do casamento não é uma delas, o que indica um nível a mais de desigualdade entre os gêneros.

Apesar de Clara ter sido proibida de ir para a escola quando terminou a sétima série e se casou, não foi apenas esse fator que a manteve fora da escola, pois, mesmo após o marido abandoná-la, o que poderia significar a sua liberdade para voltar a estudar, ela se encontrava com três filhos pequenos para criar e educar e precisava sustentar a casa. Além da proibição explicitamente imposta anteriormente pelo marido, Clara teve que lidar com uma proibição de ordem abstrata, implícita, fruto de racionalização ideológica, ao se ver obrigada a assumir um papel de mantenedora da casa. Essa limitação, mais difícil ainda de ser rompida, só veio a ser findada quando todos os filhos puderam tomar conta de si: “então posso voltar a estudar”.

Esse papel desempenhado por Clara, ela define como “virei o homem e a mulher da casa”, incorporando o discurso dos papéis sociais distintos de homem e mulher. Além de ser uma forma de dizer que ela realizava simultaneamente tarefas típicas de homem e de mulher, é também uma forma de dizer que ela ficou sozinha para tomar conta da casa. Essa referência às tarefas típicas dos gêneros fundamenta-se no pensamento binário, que dita a binariedade dos gêneros como norma, considerando a existência apenas de homem e mulher, e regulando quais comportamentos são adequados para cada um. Ainda, uma vez mais aparece o discurso de que a mulher tem uma jornada a ser cumprida antes de poder se dedicar a si mesma: cuidar dos filhos, pois Clara, coloca que pode voltar a estudar agora porque os filhos já estão todos adultos e não dependem mais dela.

Muitas alunas também afirmam terem abandonado a escola por causa da gravidez, que geralmente ocorreu muito cedo em suas vidas:

E por que você parou de estudar?

Porque engravidei e fiquei com vergonha de ir pra escola.

Ficou com vergonha de ir pra escola?

É.

E isso foi com quantos anos?

Dezoito pra dezenove.

E por que você decidiu voltar a estudar?

Ah, tô me desafiando eu mesma.

Como tem sido essa volta?

Difícil.

Tá difícil?

Complicado, corre o risco até de perder o casamento.

Sério?

Sério.

Porque ele não aceita?

Não aceita de jeito nenhum. Ele é mais velho do que eu vinte e dois anos.

Não aceita você estudar?

Nada, qualquer coisa que eu faço, nada.

(MAITÊ)

Maitê aponta a vergonha que sentia por ter engravidado como motivo para ter parado de estudar. Ela associa a sua volta à escola a um desafio (tô me **desafiando** eu mesma). Segundo ela, há um **risco** de perder o casamento, pois o marido não aceita de jeito nenhum que ela volte a estudar. No enunciado que diz que o marido é mais velho que ela vinte e dois anos, entendemos que existe uma relação de autoridade baseada não somente na diferença de gênero, mas também na diferença de idade entre Maitê e seu marido, o que faz com que ele não aceite que ela volte a estudar. Portanto, Maitê representa a si mesma como alguém que desafia a autoridade a ela imposta, ou seja, como inconformada com as limitações impostas pelo casamento, ao mesmo tempo em que representa a educação como uma possibilidade de romper com as amarras e proibições que a cerceiam.

No caso de Helena, a aluna parou de estudar com dezesseis anos, quando engravidou e foi expulsa de casa pelo pai, que não aceitava que ela tivesse filho sem ser casada, classificando-a, inclusive, como **puta** por ter engravidado sem se casar.

E como foi a sua vida na escola?

Eu parei muito cedo. Aí com dezesseis eu engravidei do meu primeiro filho, aí fui expulsa de casa pelo meu pai, falando que ele, que naquele tempo o povo era muito...

Rígido?

Rígido, então, ele, filho, tinha que ter filho depois que casasse, então, eu tive meu filho, separei do pai dele, meu pai falou que não queria uma **puta** dentro de casa e não **aceitou**, eu saí de casa.

Aí nessa ocasião você parou de estudar...

Parei de estudar.

E antes disso, tinha sido fácil a vida na escola ou era difícil? Tinha dificuldades?

Não, assim, **tranquilo**, foi **tranquilo**.

(HELENA)

A escolha do léxico **puta** para definir a filha demonstra o quão patriarcal era o pensamento do pai de Helena, cuja voz proibitiva encontra-se bem presente no relato da aluna:

ele dizia que só era permitido ter filhos depois do casamento e que não queria uma **puta** dentro de casa. A voz desse pai aponta para uma interdiscursividade com o discurso religioso e com o discurso da moral, que admite que o sexo ocorra somente depois do casamento, uma imposição que, na prática, é imposta somente às mulheres, que são quem deve zelar pela castidade, enquanto o olhar que se lança para o homem que tem uma vida sexual ativa antes do casamento é o oposto, visto que uma vida sexual ativa é exaltada e encorajada para estes.

Mais uma vez, há a narrativização como modo de operação da ideologia patriarcal, quando Helena postula que “naquele tempo o povo era muito...”, fazendo referência aos costumes da sociedade de outrora, o que pressupõe a naturalização das atitudes machistas de seu pai.

Percebemos que dentre os motivos apontados pelas alunas como dificultadores de sua vida escolar, prevalecem aqueles relacionados à necessidade de cuidar da família e dos filhos e à proibição por parte de pais e maridos autoritários. Isso é pode ser verificado por meio da intensa inclusão desses atores sociais em seus relatos escritos e orais, conforme apresentado abaixo:

Quadro 19 - Representação dos atores sociais em relatos sobre a vida escolar

Representação dos atores sociais
CAROLINA
<p>“dediquei os anos aos meus filhos”</p> <p>“tive filhos muito cedo e aí eu dediquei a minha vida à minha família”</p> <p>“cuidando da família, cuidando dos filhos, os filhos foram pra escola”</p>
CATARINA
<p>“você si dedicou a cuidar dos seus filhos, deu a eles sua atenção, seu tempo, hoje eles estão quecido Dono de suas vida, você fez tudo pra eles deu escola”</p> <p>“meu pai também brigava muito comigo, né, porque ele comprava os materiais de escola e eu não passava”</p>
ISABEL
<p>“porque meu pai, na época ele não permitia que filha mulher estudasse”</p> <p>“e ele não aceitava a gente...”</p> <p>“Aí então por isso que ele proibia a gente de estudar, o meu pai”</p>
ELISA
<p>“Aí a família dele não deixou. Você sabe...”</p>

“Agora eu tô tranquila, minha vida tá resolvida, meus filhos já tão criados, já encaminhados, estudados, eu fiz tudo por eles ; e meu marido também tá mais, agora, né?”
SANDRA
“no meu primeiro casamento ele não aceitava eu estudar, então eu tive que parar”
CLARA
“eu casei e meu esposo proibiu eu ir voltar pra escola” “Porque agora meus filhos estão todos adultos”
MAITÊ
“Não aceita de jeito nenhum. Ele é mais velho do que eu vinte e dois anos”

Fonte: Elaborado pelo autor

Assim, podemos constatar, que a mulher tende a enfrentar determinados percalços, que na verdade são fatores impossibilitadores, para se manterem na escola, que não estão presentes na realidade de seus colegas homens. A proibição de frequentar a escola por parte de pais ou maridos autoritários impede que a aluna conclua seus estudos na educação básica, causando ou contribuindo para sua evasão da escola e interrompendo sua formação precocemente. Percebe-se, também, que as justificativas internalizadas pelas alunas para a proibição do estudo fundamenta-se na ideologia da tradição, ancorada nos costumes de outrora. Esse enraizamento na tradição dificulta ainda mais o rompimento com as proibições, pois ir contra o que é tradicional pode parecer uma traição do que já é aceito socialmente como correto.

Além disso, as alunas também deixam de estudar para assumirem o papel de mãe, que muitas vezes elas não conseguem conciliar com o papel de estudante. Sendo um papel destinado a ser desempenhado para sempre, somente depois que os filhos atingem um certo grau de maturidade e autonomia é que grande parte dessas mulheres consegue voltar para a sala de aula, entendendo, às vezes, a educação como algo a que ela pode se dedicar por não ter mais um papel que lhe é designado. Por isso, entendemos que no processo de evasão da aluna da EJA, o autoritarismo de um marido que não aceita que ela estude e a convocação para desempenhar o papel de esposa e de mãe correspondem a uma das principais causas. Por isso, a identidade dessas alunas é representada muito mais fortemente enquanto mães do que enquanto estudantes, o que deve ser levado em consideração quando se pensa nas estudantes da EJA, pois esse traço de sua identidade assume um papel central nas questões relacionadas a sua manutenção no ambiente escolar.

Mesmo assim, embora, conforme veremos no Capítulo 6, o casamento e a maternidade representem duas instituições às quais as alunas conferem muita importância, ao mesmo tempo em que consistem em dificultadores de seu acesso à educação, quando perguntadas nas entrevistas acerca de seus sonhos, a educação predominou nas respostas. As respostas abaixo apresentam a associação feita pelas alunas entre seus sonhos e a conquista da formação educacional.

É isso, é **terminar meus estudos**, cursar uma faculdade, né, e **terminar** e poder depois colocar em prática tudo que eu aprendi, ou na sala de aula ou como uma contadora mesmo como eu falei.

(CAROLINA)

Eu quero **terminar meus estudos**, fazer minha faculdade, **terminar** pra um dia exercer alguma, igual eu quero de cargo de federal, né, polícia federal. É isso.

(BEATRIZ)

É, os meus sonhos é **terminar meus estudos**, trabalhar e continuar escrevendo os poemas que eu escrevo.

(CATARINA)

Estudar, ter um emprego digno, me formar. É isso.

(ALICE)

[...] quero me formar na faculdade de Direito, ser promotora e, nossa, se acontecer o que eu imagino, vai ser muito bom.

(SOPHIA)

Esses. **Terminar meus estudos**, ter uma família e ser feliz.

(VALENTINA)

Os meus sonhos, um dos meus sonhos que eu quero realizar é, é, ao curto prazo, **terminar o Ensino Médio**, ao longo prazo fazer uma faculdade, entrar no meio onde eu quero cursar, e depois...

(BRUNA)

Percebe-se que os sonhos das alunas não se limitam a terminarem seus estudos da educação básica, mas que desejam continuá-los no ensino superior, o que denota seu interesse

em continuar estudando após terminarem o ensino médio. Ao empregarem a expressão **terminar meus estudos**, as alunas pressupõem o inacabamento de um processo que fora interrompido em algum momento de suas vidas escolares. Justamente por terem sido acometidas da impossibilidade de completar sua instrução educacional é que o objetivo de terminar os estudos assume status de sonho para essas mulheres, o que talvez não ocorresse para estudantes do ensino regular, que não enxergam seu percurso como fora do previsto. Assim, a EJA, ao prover os estudos da educação básica, atua como uma ponte para a realização desses sonhos. Pensar, portanto, na eficácia da EJA como alternativa de conclusão da educação básica é buscar garantir não apenas o acesso à educação em si, mas mais que isso, é viabilizar um passo a mais na direção da realização de sonhos e na constituição de novas identidades.

Outras respostas mencionam também, além do sonho da educação, o desejo de uma vida melhor para si e para a família:

Meu sonho é fazer uma faculdade, é, **estabilizar a vida da minha mãe** também, gosto muito de ajudar a minha mãe. Acho que é isso.
(JÉSSICA)

Eu quero me formar e **ter uma vida melhor**.
(LAURA)

Dar uma casa pra minha mãe, porque hoje em dia ela mora de aluguel, acho que esse é o meu maior sonho, depois me formar, depois fazer uma cirurgia plástica.
(BETINA)

Assim, percebemos a simultaneidade que há entre o desejo de acesso à educação e o anseio por uma vida melhor, o que se explica pela confiança depositada na educação como meio de promover a redução das diferenças sociais. Isso significa que a identidade de estudante aferida nos discursos das alunas coexiste, dente outras, com as identidades de classe com as quais essas alunas representam pertencerem.

Além de almejem a educação para si, as alunas demonstram almejá-la também para seus filhos.

Meu sonho é **ver ela formada**, bem financeiramente. [referindo-se à filha]
(MADALENA)

Eu imagino uma mulher de sucesso. Alavancar minha empresa, conseguir ser realizada, **dar um bom estudo para as minhas filhas.**
(SANDRA)

É, meu sonho é ter minha casa, meu carro, viajar, sonho pra viajar fora do Brasil e, **e formar minha filha**, meu sonho, que não é o dela, que a gente sabe que não é. **Formar minha filha.**
(OLÍVIA)

Meu maior sonho é que Deus não me leve antes de ver as minhas filhas casadas, bem casadas, **e terminar os estudos**, pra não depender de ninguém, pra elas não fiquem sofrendo na mão de ninguém, como eu já sofri.
(HELENA)

Assim, é notável a existência de um duplo sonho de educação por parte das alunas, para si mesmas e para seus filhos e filhas, o que evidencia a importância da educação para essas pessoas, bem como a importância da família em suas vidas. Quando alcançam esse propósito, a conquista se torna motivo de orgulho para essas mães, como pude testemunhar em uma das aulas, ao ouvir a aluna Mercedes falar sobre a profissão de sua filha, conforme pode ser lembrado na nota de campo abaixo:

Sexta, 17 de maio de 2019.

A aluna Mercedes me contou que a filha dela é nutricionista e me mostrou uma foto dos presentes que ela havia ganhado em um congresso de nutrição. Ela disse que se sacrificou muito para formá-la e que após isso, ela resolveu voltar a estudar para concluir seus estudos. Ela também me mostrou uma notícia de uma pesquisadora que descobriu uma caneta que detecta câncer.

Conforme foi possível verificar, é notável que, nas representações das alunas sobre a educação, a identificação dessas mulheres envolve simultaneamente traços de identidade de estudante coexistindo com as marcas identitárias de filhas, mães e esposas. Esse atrelamento demanda entender que, por integrarem uma rede de relações arbitrárias, em que os papéis de filha, mãe e esposa tendem a se situarem subordinadamente na hegemonia masculina, o seu papel de estudante, conseqüentemente, será influenciado por aqueles. Isso significa que, muitas das vezes, os papéis sociais que lhes são impostos arbitrariamente entrarão em conflito com os desejos de escolarização, podendo inclusive atuarem em direções opostas.

Porém, faz-se necessário destacar que, mesmo frente a todos os empecilhos característicos à jornada escolar das alunas da EJA, essas mulheres têm decidido retornar à

escola, persistindo na busca daquilo que elas definem como sonho: a educação. Com isso, estudar se torna um ato de resistência dessas mulheres, que encontram no estudo possibilidade de liberdade. Assim é que a identidade de mulher-estudante, como resistência, também interfere em seus papéis de filha, mãe, esposa etc.

6 – CASAMENTO, MATERNIDADE E TRABALHO

6.1 Manuela

Na carta que escreveu para si mesma, Manuela fala sobre como imagina o seu futuro, e alude a várias áreas de sua vida: expressa o seu desejo de conviver com pessoas queridas, de gozar de saúde e de ter uma boa aparência, de realizar-se profissionalmente na área da confeitaria, e de conhecer os futuros netos e bisnetos. Porém, um dos seus desejos, o de se casar na igreja, embora parecesse trivial quando li sua redação, adquiriu um significado especial quando entrevistei a aluna posteriormente.

Goiânia, 13 de Setembro de 2019

Meu amado futuro,

Olá me chamo Manuela! Sei que pode ser estranho eu está pensando sobre meu futuro, mas só de pensar que talvez eu não esteja presente em muitas coisas boas, ao lado da família, já me deixa triste. Pois espero que lá na frente com bastante idade eu possa ter conhecido e ao mesmo tempo convivido com várias pessoas queridas.

Espero comemorar meus 50 anos em grande estilo, rs, rs... é engraçado pensar dessa forma, mas é meu jeito de pensar. Que seja um futuro engraçado e com muita saúde, ao lado de pessoas queridas. Quero ter minha confeitaria e cuidar dela sempre eu mesma. Poder conhecer meus netos e bis-netos, brincar muito com eles, nossa iria ser o máximo.

Quem sabe mas na frente eu também possa me casar na igreja e poder ficar bem velhinha ao lado do meu companheiro, um cuidando do outro. Penso em malhar muito cuidar da aparência pra quem sabe no futuro eu estar uma coroa bem em forma, rs, rs..., iria ser legal esse pensamento sempre positivo.

Aqui deixo meus beijos e abraços a todos!

Ass: Manuela (sobrenome suprimido)

(MANUELA)

Em sua entrevista, Manuela esclarece que vive com aquele a quem chama de companheiro há quinze anos, e que casar-se com ele é uma grande vontade sua, o que não corresponde, todavia, à vontade dele. Como veremos adiante neste capítulo, embora o relacionamento de Manuela se configure como longo e duradouro, a aluna ainda deposita no ato de se casar legalmente a esperança de ter uma proximidade maior com o marido no futuro, ao usar a metáfora orientacional **futuro é para a frente**: “Pois espero que lá na frente” e “Quem sabe mas na frente”. Além disso, ela constrói uma avaliação positiva do seu futuro pelo vocativo

“Meu amado futuro”, com o qual inicia a sua carta, o que remete ao sentido de esperança atribuído pela aluna a essa fase vindoura.

Ao analisarmos os discursos provenientes das alunas sobre o casamento, percebemos ser este muitas vezes uma esperança de uma mudança de vida dessas mulheres, o que pode, conforme expomos neste capítulo, vir a ser apenas uma extensão da rede de opressões que elas já vivenciavam antes do matrimônio. É possível constatar também que o casamento é entendido por muitas delas como uma condição para a constituição de uma família. Entretanto, esses discursos convivem com discursos alternativos que concebem outras formas de se relacionar, e não apenas o casamento formalizado pela lei, como aceitas,

Além de analisar os discursos sobre o casamento, este capítulo se destina a identificar outros dois importantes aspectos referentes à vida adulta das mulheres da EJA, que são as representações discursivas das alunas da EJA sobre a maternidade, nas quais fica evidente a forte presença do discurso religioso, o que determina ainda a visão que essas alunas têm quanto a certas pautas dos movimentos feministas, como o aborto, por exemplo.

Ademais, evidenciaremos também os discursos sobre o trabalho, área apontada como importante pelas alunas em suas vidas, mas que consiste em uma zona de conflitos dessas alunas consigo mesmas e com outros. Apresentaremos, conforme destacado por elas, as questões do preconceito, do assédio, da feminilidade e da dupla jornada como determinantes para o desenvolvimento de suas vidas profissionais. Por fim, realizamos uma análise das representações sobre o machismo e sobre o feminismo de acordo com as representações discursivas das alunas. Estes últimos dois tópicos, por sua vez, não emergem como temas explícitos das produções textuais, mas surgem nas entrevistas, o que justifica a sua inserção como um tópico de análise neste trabalho.

6.2 Primeiro, o casamento

Nesta primeira parte deste capítulo, abordaremos três facetas dos discursos sobre o casamento que se mostraram significativas nos enunciados das alunas. Primeiramente, discorreremos sobre o fato de muitas alunas da EJA se casarem jovens demais e demonstraremos como essa prática é relatada por elas como uma tentativa de escapar de um lar desestruturado, o que pode levá-las a saírem de um contexto de práticas abusivas e adentrarem em outro contexto similar. Abordaremos também a representação discursiva do casamento como responsável e imprescindível para a constituição da família, uma vez que esse discurso

figura intensamente nos relatos das alunas. Por fim, apresentaremos algumas visões externadas sobre o casamento que consideramos serem visões alternativas, visto que se desviam dos padrões observados nos relatos mencionados acima. Esse olhar sobre as representações do casamento se mostrou de suma importância, visto que o casamento é empregado pelas alunas como uma das mais frequentes justificativas para o abandono dos estudos.

Sandra, aluna que, conforme verificamos no capítulo anterior, foi vítima de abandono afetivo e abuso sexual na casa da tia-avó, apresenta no seguinte trecho de sua autobiografia, um relato sobre seu primeiro casamento:

mas logo me envolvi com um namorado e acabei me casando muito jovem e saindo da casa de minha mãe que tanto desejei um dia estar lá, enfim casei e voltei ao sofrimento por me envolver com a pessoa errada.

(SANDRA)

Após ter finalmente reencontrado sua mãe e conseguido sair da casa de uma tia-avó cruel, Sandra conta que, ao se envolver com um namorado e se casar muito jovem, voltou a uma vida de sofrimentos, saindo da casa da mãe, lugar onde havia desejado muito estar. Pelo processo de avaliação de julgamento, a aluna faz uma avaliação negativa de seu primeiro casamento, uma vez que afirma ter se casado muito jovem, ou seja, com idade insuficiente para tal, e ter se envolvido com a pessoa errada, no caso, seu primeiro marido.

Ao definir seu primeiro casamento como uma **volta** ao sofrimento, a aluna equipara a sua vida conjugal àquela experienciada por ela na casa da tia-avó. A relação da aluna com suas representações de pertencimento se mostra muito forte em seus relatos, ficando sua sensação de pertencimento ou não condicionada aos locais em que habitava, assumindo, desta forma, a **casa**, um papel importante para o reconhecimento da aluna enquanto parte de uma família: (“casando muito jovem e saindo da casa de minha mãe que tanto desejei um dia estar lá”). A utilização da metáfora **sofrimento é um local** corrobora essa constatação, já que o sofrimento é representado por ela como um local do qual ela sai e volta.

Para descrever o seu relacionamento, ela utiliza duas vezes o processo mental **envolver**, conferindo à sua relação com o primeiro marido um sentido de ilusão no relacionamento, uma vez que envolvimento, em uma escala gradual, ocupa uma posição de menor intensidade com relação a apaixonar-se ou a amar. Assim, a aluna consegue dar um valor menos importante ao sentimento que circundava aquele relacionamento.

A forma como o seu marido é representado é, primeiramente, através da identificação relacional (um namorado), e depois através da generalização, sendo esse ator mencionado como “a pessoa errada”, remetendo-nos a uma visão de casamento centrada na crença de que existe uma pessoa certa. Conforme veremos mais adiante, em outra redação de Sandra, um relato pessoal, este seu primeiro casamento foi marcado pela recorrência da violência doméstica praticada pelo marido.

Enquanto o ato de sair da casa da mãe é mencionado no relato de Sandra como uma consequência ruim do casamento, diferentemente, no caso de Maitê, sair da casa da mãe não era um problema, mas sim uma aparente solução para uma relação conflituosa com a mãe em um lar conturbado, visto que a mãe bebia muito:

Qual a importância do casamento para você?

Qual a importância do casamento? Tem que pensar bastante, é uma decisão difícil. No meu caso, eu casei pra tentar fugir de uma realidade, né, mas ficou pior.

Aí ficou pior...

Ficou pior porque eu queria sair da casa da minha mãe, que ela bebia muito, então eu falava assim, então eu vou casar com o primeiro, foi o primeiro namorado, primeiro de tudo, então, e aí ficou foi pior, então, eu acho que... É importante, sim.

(MAITÊ)

Ao empregar a metáfora **fugir da realidade**, Maitê também representa a situação ruim em que vivia em termos de local, a casa da mãe, e a saída daquela casa era a esperança de superar condições de vida insatisfatórias. Contudo, ela afirma que acabou vivendo uma realidade pior ainda, ao se casar, conforme ela enfatiza, com o primeiro homem com quem se relacionou (“então eu falava assim, então eu vou casar com o primeiro, foi o primeiro namorado, primeiro de tudo”). A predisposição enfatizada por Maitê de se casar com o primeiro que aparecesse é indicativa do desespero frente ao contexto que ela vivenciava habitando sob o mesmo teto que a mãe.

Ela usa a colocação **decisão difícil** para definir o casamento, entretanto, ao recuperar a sua voz do passado, que afirmava que se casaria com o primeiro homem que aparecesse em sua vida, fica clara a inexistência de uma decisão de fato, no sentido de escolher se casar ou não, uma vez que, na realidade, essa escolha ela não tinha. Sendo assim, a decisão difícil consiste, então, em aceitar se sujeitar a um casamento infeliz para sair de uma realidade que já era dura demais. Mesmo assim, a aluna realiza um julgamento para tecer uma avaliação positiva do

casamento, dizendo que ele “É importante sim”, o que, frente ao anteriormente mencionado pode soar contraditório.

A ideologia do casamento é imposta à mulher por modos variados. A tradição perpetua o casamento como uma das fases naturais da vida do ser humano. O discurso religioso retoma narrativas da Bíblia, como a criação de Adão e, a partir de sua costela, de Eva, para fundamentar a união entre duas pessoas de sexos diferentes, justificando, inclusive, a submissão da esposa ao marido. A publicidade vende o casamento com uma representação de perfeição, colocando-o como um sonho de consumo. A legislação confere importância à legalidade da instituição. Por isso, muitas vezes, a concepção que se tem da instituição casamento é embasada em ideologias inquestionadas que muitas vezes, como no caso de Maitê, trazem em si pontos de vista contrastantes.

Retomando mais uma vez a redação de Sandra, ela prossegue narrando a respeito de quando conheceu seu segundo marido, após se ver livre do primeiro, um marido que era abusivo, e afirma que, apesar de ainda ter muito medo dentro de si, acabou se casando novamente muito rápido e tendo duas filhas.

E graças a meu bom Deus eu consegui ter paz passaram se dois anos após e eu conheci outra pessoa, mas havia muito medo dentro de mim de novamente passar pela mesma história... Mas não namorei 6 meses, me casei tive mais duas princesas e hoje sou uma pessoa muito feliz.
(SANDRA)

Aqui verifica-se a recorrência da representação social do resgate da mulher pelo poder conferido ao homem, tal qual já qual vislumbrado nas análises sobre as representações do abandono afetivo na infância de algumas alunas, em que o homem é representado como o sujeito que salva a mulher de uma condição desfavorável, neste caso, de um pós-casamento infeliz. A história de Sandra é representativa do caráter imediatista e emergencial que o casamento assume para as alunas participantes de nossa pesquisa, o que se confirma em sua afirmação: “não namorei 6 meses, me casei”. O mesmo imediatismo pode ser verificado no trecho da autobiografia de Lídia:

Me casei tive uma linda filha, namorei uma única pessoa e me casei com ela, não me arrependo, não acho que perdi por não conhecer outras pessoas.
(LÍDIA)

A aluna declara ter tido um único namorado, com o qual se casou e teve uma filha, fato do qual diz não se arrepende, o que pode ser comprovado pelo seu emprego de uma avaliação de julgamento positiva do casamento, por acreditar não ser algo ruim o fato de não ter conhecido outras pessoas. Assim, Lídia nega o discurso da experimentação antes do casamento e assume como legítimo o discurso do casamento enquanto caminho normal que a mulher deve seguir. Os trechos analisados acima indicam uma urgência dessas alunas em se casarem, muitas vezes em uma tentativa de sair de uma realidade bastante difícil na casa de suas famílias, o que pode, portanto, acabar resultando em uma realidade pior ainda.

Ressaltamos que a forma como os maridos são representados nos relatos acima tende a ser através da generalização (pessoa errada, outra pessoa, o primeiro, pessoa), não ocorrendo a representação pela identificação relacional (marido, esposo, companheiro etc.), diferentemente do que verificamos nas representações dos atores sociais nos relatos das alunas sobre suas infâncias, em que enfatizavam os abusos e abandonos sofridos como sendo praticados por atores representados especificamente por identificação relacional.

Quando perguntadas sobre a importância do casamento para elas, verificou-se que a maioria das alunas o associam à constituição de uma família:

Quadro 20 – Respostas sobre a importância do casamento

Qual é a importância do casamento para você?	
É formar família, a importância. É a base da sociedade. (ISABEL)	O começo de uma família, né, estrutura de uma família, na verdade. (ANTÔNIA)
A importância do casamento pra mim é isso, é formar uma família, é ter uma família, ter filhos, é legal, apesar que hoje em dia tá muito complicado ter filhos, a situação, o mundo que nós encontra, mas é sempre bom. (OLÍVIA)	Do casamento? Eu acho que para construir uma família. Cada um tem seu sonho, tem pessoas que não querem ter filhos, ou não querem ter família, respeito também, mas eu acho isso muito bom, a gente construir laços, família grande, eu gosto. (LETÍCIA)
Relacionamentos em si, pra mim, é como se a gente quisesse constituir uma família, né? Ter filhos, ter a sua casa, ter o seu esposo, a sua esposa. E, é, você tem uma família que é parte do seu pai, da sua mãe, seus irmãos, aí você tem	Ai, o casamento é uma coisa linda. O casamento é dádiva de Deus, né, então eu vejo o casamento, assim, porque pra você ser uma família, primeiro você tem que casar né, porque a família, o casamento é que já, vem a, depois que você casa

outra família, que é você, seus filhos, sua esposa. E assim é. (BRUNA)	que já vem a família, né, e eu acho muito importante, não tem nem explicação. (GRETA)
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor

Destaca-se nas respostas das alunas a metáfora estrutural do **casamento como construção da família**: (formar família, construir família, constituir família e ter família), fazendo com que o casamento seja representado por essas alunas como se fosse a única maneira de chegar a ter uma família e descartando todas as formas de família que não foram constituídas especificamente envolvendo o casamento, como aquelas chefiadas por mães e pais solos, ou aquelas comumente constatadas até aqui, em que são as avós que criam os netos e netas como filhos e filhas.

Destacam-se também as escolhas lexicais **começo, primeiro e depois**, o que remete a uma sequência processual que deve ser seguida em ordem na constituição da família. O casamento enquanto começo de uma família pressupõe, assim, que o que há antes do casamento não é uma família, conforme afirmado por Greta: “primeiro você tem que casar [...] depois que você casa que já vem a família”. Em sua fala, percebe-se ainda a presença do discurso religioso, ao afirmar que o casamento é uma dádiva de Deus.

Apesar de prevalecerem nos discursos as representações discursivas de casamento enquanto primeiro passo para a construção de uma família, o que aponta para um fechamento desses discursos para a diferença, ao descartar, por exemplo, aquelas famílias constituídas sem a oficialização de um casamento, ou aqueles casamentos que não visam a vinda de filhos, há também a presença da voz daqueles que não querem ter filhos, ou ter família, como cita Letícia. Porém, apesar de haver em sua fala uma maior abertura para a diferença, pelo processo que Fairclough (2003) define como tentativa de resolver ou superar a diferença, a aluna se distancia dessa voz ao afirmar que gosta da concepção de casamento como base para a construção de laços familiares: “Cada um tem seu sonho, tem pessoas que não querem ter filhos, ou não querem ter família, respeito também, mas eu acho isso muito bom, a gente construir laços, família grande, eu gosto”.

Assim, predominam as avaliações por apreciação positiva do casamento, conforme pode ser vislumbrado nos seguintes trechos: “é **legal**, apesar que hoje em dia tá muito complicado ter filhos, a situação, o mundo que nós encontra, mas é **sempre bom**” (Olívia); “respeito também, mas eu acho isso **muito bom**, a gente construir laços, família grande, eu gosto” (Letícia); “Ai, o casamento é uma coisa **linda**. O casamento é **dádiva de Deus**” e “eu

acho **muito importante**” (Greta). É importante ressaltar que as representações discursivas sobre o casamento estão embasadas em representações sociais construídas desde a infância das alunas, e englobam desde suas próprias experiências como filhas dos casamentos dos seus pais, bem como suas posições de testemunhas de casamentos alheios, independentemente de como eles se configuravam.

No trecho de entrevista abaixo, a visão de Elisa sobre a importância do casamento, por sua vez, está assentada na tradição, pois para ela, a mulher já nasce predestinada ao casamento; não apenas isso, mas também ao casamento duradouro, uma vez que ela deve se esforçar para viver bem com o seu esposo, um esforço atribuído neste trecho somente à mulher e não ao homem.

Acho que é muito importante, porque a mulher já nasce pensando “eu vou me casar”, né? E casa, fala “ah, é coisa importante, eu não posso separar, porque, né, tem que fazer força de viver bem”. E é isso.
(ELISA)

Por meio do discurso direto, Elisa incorpora as vozes de mulheres que, socializadas desde a infância em um contexto patriarcal, já nascem predestinadas a se casarem, além de incorporar também o discurso da manutenção do casamento a qualquer custo, colocando essa responsabilidade, inclusive, sobre a mulher: “ah, é coisa importante, eu não posso separar, porque, né, tem que fazer força de viver bem”. Opõem-se, na fala de Elisa, as construções de modalidades deônticas **não posso separar**, apontando para a proibição imposta à mulher de sair de um casamento, e **tem que fazer força de viver bem**, apontando para a obrigação da mulher de insistir em um relacionamento onde não é feliz. Assim é que muitas mulheres assumem para si a responsabilidade de fazer um casamento funcionar, mesmo diante da eventual infidelidade do marido ou, em casos não raros, da violência doméstica. Isso faz com que, muitas vezes, a mulher seja ou sinta-se responsabilizada quando ocorre o rompimento de um relacionamento.

O relato de Cecília também remete ao casamento enquanto tradição, no seu caso, fundamentada nos ensinamentos de sua religião:

Ah, eu, sempre, eu, desde pequena minha mãe sempre me ensinou, né, a ter um homem na vida, porque era o certo, né, eu fui criada na igreja, então, quer dizer, eu vim de tudo assim, eu casei e pronto. Foi só o meu, eu namorei antes, mas nada de fazer nada, né, porque meu pai sempre

ficava em cima, minha mãe, sempre respeitei meus pais, nunca desobedeci, nunca bebi, nunca fumei. Até brinco, né, eu bebo muito refrigerante e como muito doce, mas, de outra coisa, não.
(CECÍLIA)

Ela relata que aprendeu com a mãe, desde criança, que o certo era ter um homem na vida, e que essa educação é decorrente de sua criação na igreja. Cecília utiliza o termo **certo** para definir a situação do homem e da mulher dentro do casamento. A esse termo, se opõem atitudes vistas como erradas que ela, por ter sido criada na igreja, afirma nunca ter feito, como desobedecer, beber e fumar. Aqui tem-se também uma alusão implícita à relação sexual antes do casamento, ao afirmar que “eu namorei antes, mas nada de fazer nada”. Apesar de a liberdade sexual ser uma conquista para muitas mulheres, para muitas outras o sexo antes do casamento ainda é um tabu, devido a dogmas religiosos, e o casamento se apresenta como uma possibilidade de aproximação íntima entre um casal de jovens.

Há, desta forma, no trecho da entrevista de Cecília, forte presença do discurso religioso, uma vez que ela foi criada na igreja e acentua o fato de ter se comportado bem antes do casamento, conforme pregam os dogmas religiosos, indicando uma prática da castidade. O respeito demonstrado por Cecília com os pais se faz presente ainda quando ela incorpora a voz da mãe, que, desde que a filha era pequena, ensinou-lhe que uma mulher precisava ter um homem, por ser a coisa certa, não demonstrando discordar das concepções da mãe, mas reafirmando-as.

O modelo de criação das crianças, sobretudo meninas, como fator de condicionamento para que o casamento seja algo essencial para as mulheres também aparece no discurso de Adriana, que faz uma avaliação positiva do casamento por meio do julgamento da instituição como essencial, além de também se expressar pela metáfora do casamento como sendo uma base:

Essencial. Eu acho que a gente é meio criado para que a nossa base seja a família, então, é essencial pra gente ter a nossa família.
(ADRIANA)

Todavia, na contramão dos discursos apresentados acima, verificamos em algumas redações a ocorrência de discursos que polemizavam as representações de casamento centradas na questão da legalidade. Zordan *et al.* salientam que as novas configurações de relacionamentos conjugais acompanharam as mudanças ocorridas na sociedade a partir dos anos 70, inclusive aquelas relacionadas às conquistas das mulheres:

Enquanto que, até os anos 70, a constituição da família parecia orientar-se por um modelo único de família nuclear tradicional, está caracterizada pelo casamento heterossexual indissolúvel e pelos papéis do homem como provedor e da mulher como mãe e dona de casa, atualmente, as pessoas adquiriram autonomia nas relações afetivas, na sexualidade, na reprodução e no trabalho. As mulheres estão optando por casar e ter filhos mais tarde, de modo a garantirem o seu futuro profissional. Nesse sentido, o que caracteriza o casamento no início do século XXI é a pluralidade de modelos de conjugalidade. (ZORDAN et. Al., 2009, P. 58)

Uma dessas concepções de relacionamentos embasadas em um modelo alternativo aparece na entrevista de Mercedes:

Como você define o seu estado civil hoje?

Uai, eu... Você fala, assim, na minha cabeça ou...

Como você define?

Ah, eu sou uma pessoa livre.

O que você pensa sobre relacionamentos?

É **complicado**. É **difícil**. Relacionamento a dois é uma coisa que eu praticamente, eu já vivi, já vivi dois, e eu te garanto que eu não quero mais não.

Qual é a importância do casamento para você?

Eu acho que casamento é bom ele lá na casa dele e a gente aqui na outra, né, cada um na sua, como agora eu tô, né? Tenho uma pessoa, ele fica lá na casa dele, eu fico na minha. Tá com saudade, vem na minha casa eu vou na casa dele e por aí vai. Mas esse negócio de morar junto, dividir o banheiro lá, a TV, o controle da TV, não... acho que eu não...

(MERCEDDES)

Mercedes, que considera o relacionamento a dois como algo complicado, faz alusão a uma definição diferente de casamento, que ela denomina de “na minha cabeça”, em contraponto à definição tradicional que diz que o casal deve viver sob o mesmo teto e compartilhar tudo. Ela se define como uma **pessoa livre**, evocando a metáfora do casamento como uma prisão. Essa metáfora é baseada em situações específicas como as verificadas até aqui, em que o marido, por meio de atitudes autoritárias, proíbe a esposa de exercer inúmeras atividades. Ela diz ter um relacionamento que se configura como **cada um na sua**, o que significa que cada um fica em sua própria casa, sem dividir o banheiro ou o controle remoto.

Desta forma, Mercedes aponta para o que Fairclough (2003) descreve como “uma abertura para a aceitação e para o reconhecimento da diferença; uma exploração da diferença, como em diálogo, no sentido mais rico do termo”. Contudo, predomina no relato da aluna uma

avaliação negativa da instituição casamento em sua forma tradicional, ao enunciar que “É complicado. É difícil” e “eu te garanto que eu não quero mais não”.

Por fim, a aluna enfatiza o caráter de independência de seu modelo de relacionamento empregando a metáfora do casamento como divisão de itens domésticos, tais como “dividir o banheiro lá, a TV, o controle da TV”. Com isso, Mercedes apresenta os conflitos do casamento de maneira simplificada, ao mencionar discordâncias que ocorrem em um relacionamento devido a questões triviais do dia a dia.

Outras respostas dadas nas entrevistas, apontaram para a situação de casais coabitantes, sendo que as representações das alunas a respeito de sua própria condição remetiam para a sua avaliação quanto ao casamento.

Qual o seu estado civil hoje?

Eu estou casada, né? Não legalizada, mas estou casada, morando junto com o pai da minha filha.

E o que quer dizer legalizada?

Legalizada é quando você vai lá no cartório e assina um papel falando que você tá casada.
(JANAINA)

Janaina, ao utilizar o termo **legalizada**, refere-se à situação de casamento legal perante a lei, o que aparece bastante nos discursos das alunas, pois muitas, por não terem se casado legalmente, acreditam que sua relação não se configura como casamento. Ou seja, a representação discursiva de casamento predominante é aquela que o considera enquanto uma união conjugal de caráter legal. Apesar disso, a aluna diz que está casada porque está morando junto, apontando para uma concepção de casamento fundamentada na união conjugal de duas pessoas que vivem juntas. Mesmo assim, há na fala de Janaina a presença do discurso da lei, que dita que o casamento ocorre somente com a assinatura de documentos, referidos pelas alunas como **papéis**, aos quais elas conferem uma grande importância.

Eu não casei, casei, com ele. Eu vivo com ele há quatorze anos, quinze anos eu já fiz com ele, mas eu não... não é uma relação, assim, de briga, sabe, até porque ele não fica muito tempo com a gente, ele trabalha viajando demais. Mas é uma relação boa, porque não tem briga.

[...]

Qual a importância do casamento pra você?

A importância do casamento, é o que eu queria casar tanto, mas o meu marido não quer casar. A importância do casamento pra mim, é que, sei lá, a família parece que reúne mais, entendeu?

Pelo menos eu penso assim, que se eu casasse, eu ia ficar mais próximo dele, eu ia ficar mais apegada a ele, eu penso assim, mas ele não casa, de jeito nenhum, não gosta disso.
(MANUELA)

Manuela, cuja redação introduz as discussões empreendidas neste capítulo, também entende como casamento somente o relacionamento legalizado, com papel assinado, uma vez que ela disse que não se “casou, casou”, enfatizando, com a repetição do termo, o caráter menos válido de sua relação perante a lei. Ela inclusive, apesar de já viver há quinze anos com o marido, afirma que gostaria muito de se casar com ele, mas afirma também que ele não aceita, apontando para a prevalência da vontade do marido quanto a esta questão e, conseqüentemente, para a relação de poder existente entre marido e esposa nessa situação. Ela acredita que ficaria mais próxima e apegada ao marido caso eles se casassem, o que nos remete a uma representação idealizada do casamento como fator propiciador da felicidade conjugal. Com isso, a avaliação que a aluna apresenta sobre o casamento, baseada no afeto, é altamente positiva, pois enuncia que “queria casar tanto”, apesar de não demonstrar um alto grau de comprometimento quanto ao possível resultado de um casamento oficial, pois quando afirma que “a família parece que reúne mais”, modaliza com o verbo **parece** a afirmação de que a família se reúne mais como consequência do casamento na igreja, o que aponta para um nível de incerteza por parte da aluna quanto à real eficácia do casamento.

É notável que, apesar de afirmar não ser casada, Manuela utiliza o termo **marido** para identificar aquele com quem vive. Com isso, a aluna, ao mesmo tempo em que representa discursivamente o seu companheiro como seu marido, também o significado acional envolvido nessa representação possibilita a reafirmação de seu relacionamento como um casamento. Por isso, afirmamos que, embora a legalidade da união tenha um peso considerável para essas alunas, muitas delas vivem uma união conjugal que significa, para elas, ao mesmo tempo, estar casada, mas não estar.

Ao analisarem a transição tanto de casais coabitantes quanto de não-coabitantes para o casamento, Menezes e Lopes verificaram a importância das expectativas dos casais quanto ao casamento, apontando para o processo de idealização:

Outro tema que parece importante na transição para o casamento refere-se às expectativas depositadas no casamento, as quais têm um papel importante, tanto no momento da escolha do futuro cônjuge, quanto no do estabelecimento da relação conjugal propriamente dita. Desta forma, em nossa cultura, há uma visão romântica do casamento. Este é considerado como meio de libertação e de felicidade total. O indivíduo idealiza que o outro será o responsável pela

realização de seus desejos e pela compensação de suas carências (MENEZES e LOPES, p. 53).

Isso se torna problemático quando o ideal se mostra inalcançável e a frustração passa a fazer parte dos relacionamentos. É possível distinguir na intertextualidade das respostas de Manuela duas vozes que se encontram em embate: a voz do marido, citada indiretamente por ela, a qual diz que não quer se casar, e a sua própria, que exprime a vontade de se casar legalmente, pois acredita que, assim, teria uma aproximação maior com o marido.

Como você define o seu estado civil hoje? Qual é o seu estado civil hoje?

Eu namoro e moro junto, né, porque eu não considero casamento, só considero depois que o papel, mas é casamento que o povo fala.

(AMANDA)

Amanda nega que seja casada e afirma que **namora e mora junto**, classificando, então, seu relacionamento, como um namoro e não considerando sua situação um casamento. Para ela, o casamento só existe depois da legalização, porém, retoma a voz do senso comum com a definição de casamento empregada popularmente: “mas é casamento que o povo fala”. Temos aqui o discurso da legalidade, pois ela não considera o seu estado civil um casamento, em confronto com o discurso popular, que é, por sua vez, também marcado, pela pluralidade de concepções quanto ao casamento. Assim, entram em conflito as identidades conforme estabelecidas pela sociedade com a autoidentificação realizada pela aluna. Ao mesmo tempo em que ela se compreende como sendo uma mulher casada, a falta de uma legalização da situação conjugal a remete a uma identidade de mulher amasiada.

A avaliação de engajamento que a aluna faz quanto ao modelo alternativo de casamento que experiencia utiliza o processo da refutação, por meio da negação, da ideia de morar junto. “A Refutação compreende recursos por meio dos quais o produtor textual assume que existe uma posição contrária. No entanto, expressa sua discordância em relação a tal posição utilizando recursos de Negação e de Contra-expectativa (VIAN JR., 2010, p. 38). Assim, há uma contração dialógica no enunciado de Amanda, denotando um fechamento quanto aos conceitos alternativos de casamento, embora ela mesma esteja em um relacionamento que se caracteriza pela não-convencionalidade.

Uma outra concepção presente nos excertos selecionados relaciona-se com a necessidade de casar-se para não ficar sozinho. Para Rayane e Lídia, o casamento é uma

condição para que a pessoa não se sinta sozinha, o que não leva em consideração a solidão sentida, muitas vezes, por pessoas casadas.

Qual a importância do casamento pra você?

A importância? Eu acho muito importante, porque hoje em dia se fala em casamento, ninguém acredita mais, né, só que ninguém vive sozinho. Por mais que eu, é, ah, mas eu vou ficar solteira e morar com a minha mãe pra sempre, eu vou me sentir sozinha, eu preciso de alguém, então eu acho importante.

(RAYANE)

O que você pensa sobre relacionamentos?

Cara, eu acho que, é, não dá pra não ter um relacionamento. Eu acho que as pessoas foram feitas uma pra outra, um homem e uma mulher se completam sim, uma pessoa, duas pessoas se completam sim.

(LÍDIA)

Lídia também percebe o casamento como algo essencial, algo natural, uma vez que, para ela, o homem e a mulher foram feitos um para o outro e se completam. Para ela, assim como para Rayane, não ter um relacionamento é uma impossibilidade. Assim, muitas mulheres consideram impossível a ausência de um relacionamento e acabam ingressando em casamentos nos quais não conseguem se sentir realizadas, além de, muitas vezes, enfrentarem problemas extremamente sérios, como a violência doméstica e o feminicídio.

Tendo sido socializadas em um sistema que preconiza que todos os indivíduos estão predestinados a contrair matrimônio e que esse seria o curso normal da vida, as mulheres são preparadas, desde o nascimento, para caminharem rumo ao casamento. A cobrança incide, mais intensamente, sobre elas do que sobre os homens, uma vez que a eles é permitido se casarem mais tarde, o que lhes garante a possibilidade de aproveitarem as suas vidas de solteiros sem o julgamento moral que acomete a mulher. Além disso, conforme podemos perceber, a expectativa de que a mulher seja a responsável por fazer o casamento funcionar não atinge na mesma proporção os esposos.

Percebe-se, então, uma grande identificação das alunas da EJA com o modelo tradicional de casamento, o que nos leva a dizer que, para esse universo pesquisado, desde sempre, a mulher já incorpora a identidade de esposa em potencial, direcionando muitas de suas ações para a aquisição do matrimônio. Uma vez que a identidade de esposa se apresenta a elas como pré-definida, incorporando várias obrigações e deveres, ao assumirem progressivamente tal papel, assumem concomitantemente as expectativas relacionadas a essa identidade. Além

disso, é possível observar que a importância conferida pelas alunas à legalidade do casamento faz com que sua identificação como esposas seja, de certa forma, instável e imprecisa, visto que seus discursos demonstram hesitação quanto à validade de seus relacionamentos. Com exceção de Mercedes, que apresenta uma desconstrução da normatividade do casamento por meio da própria relação não-convencional, todas as alunas reforçam a importância que o casamento tem em suas vidas.

Perguntadas a respeito dos maiores problemas enfrentados pelas mulheres nos relacionamentos, grande parte das alunas citaram a questão das violências física e psicológica e da infidelidade.

Quais os maiores problemas enfrentados pelas mulheres nos relacionamentos?

Acho que é a agressão física, é, falta de fidelidade e abuso.

(JÉSSICA)

Jéssica menciona como sendo três os maiores problemas enfrentados pelas mulheres nos relacionamentos: a agressão física, a infidelidade e o abuso. Uma vez que a violência física é mencionada explicitamente por ela, podemos compreender o que ela cita o abuso como sendo atitudes abusivas do homem para com sua parceira, não se limitando à agressão física, mas, portanto, englobando outros tipos de violência, tais como: violência patrimonial, violência sexual, violência física, violência moral e violência psicológica. Vejamos como esses três tipos de problemas aparecem nos relatos de outras alunas:

Com que que a mulher sofre no relacionamento especificamente?

Depende, né, agressão, essas coisas assim, preconceito.

E o que que você entende por relacionamento abusivo?

Nossa, eu já namorei um cara, uma vez, que ele me agredia.

Fisicamente?

Fisicamente, psicologicamente. Nossa, e é horrível.

(ISABELA)

No caso de Isabela, ela relata ter sofrido a violência física e psicológica em um de seus relacionamentos passados, além de mencionar o preconceito.

Quais os maiores problemas enfrentados pelas mulheres nos relacionamentos?

Briga e violência, né? Antigamente ele era violento, agora ele parou.

E hoje? Ele parou?

Agora, hoje ele parou, hoje ele não faz isso mais, né, porque, antigamente ele era mais violento comigo porque eu deixava, eu era mais boba e tudo, aí quando eu passei a enfrentar, dei uma de louca, que eu tinha coragem aí ele parou.

Aí cessaram as agressões?

Isso.

(BEATRIZ)

Beatriz também menciona as brigas e a violência como um dos problemas e retoma sua experiência. Ao afirmar que o companheiro hoje não é mais violento, ela incorpora o discurso da permissão da mulher, que remete a vozes de que o homem só é violento porque a mulher permite que ele seja, ou de que a mulher que permanece em um relacionamento com violência gosta de apanhar. Ademais, ao dizer que **deu uma de louca**, a aluna também dialoga com aquelas vozes que classificam como fora dos padrões de sanidade a mulher que toma uma atitude contra homens abusivos, prática que visa desacreditar a voz da mulher.

Assim, eu tenho visto muito, assim, nas minhas amigadas, minhas colegas, assim, a questão da agressividade, sabe, da agressão, eu acho isso um absurdo, só que a maioria das vezes elas acham mais difícil a traição do que a agressão. Pra mim os dois são sérios, mas se tiver que escolher, não, você não tem escolha, você prefere agressão ou traição, a traição você não tá vendo, nunca vai te trair pra você ver e nem você saber, né, você vai saber depois, agora, agressão não, é uma coisa que você sente na pele, né?

(ANTÔNIA)

Antônia menciona também a questão da agressividade, mas incorpora a voz de amigas suas que consideram a traição um problema mais difícil de se lidar do que a agressão (“elas acham mais difícil a traição do que a agressão”).

O relacionamento abusivo, ele não vem só quando age, contém agressões físicas no relacionamento. O relacionamento abusivo, também ele é composto por frases ofensivas, frases que te deixam pra baixo, é, te proibindo de fazer coisas que não é do feitio da outra pessoa, entendeu? Relacionamento abusivo é tudo aquilo que te deixa triste por você estar fazendo aquilo, porque se você troca de uma roupa porque achou que você não se sentiu confortável, tudo bem, agora, se o seu marido fez você trocar de roupa, isso já é um ato abusivo no relacionamento.

(LETÍCIA)

Letícia exemplifica as agressões psicológicas com frases ofensivas, frases que depreciam a outra pessoa, e a proibição imposta às mulheres de se fazerem e se vestirem como

quiserem. Ela utiliza a metáfora orientacional **frases que te deixam pra baixo**, pra apontar as práticas de abuso psicológico que afetam mentalmente mulheres que são vítimas delas.

Interessa-nos apontar para o fato de que as respostas das alunas para o questionamento acerca dos relacionamentos abusivos se baseiam em experiências de vida, tanto próprias quanto de pessoas com quem convivem ou que conhecem, o que faz com que as representações discursivas sejam pautadas em eventos sociais concretos, os quais são utilizados para exemplificar as representações construídas por cada uma.

eu sempre fui uma pessoa muito medrosa, e o meu esposo já descobriu que agressividade e, pega, por exemplo, vou citar coisa, ele não nunca me triscou a mão, nunca me bateu, mas ele descobriu que eu tenho medo de voz mais alta. Se falar mais alto comigo, eu tenho medo, porque eu nunca gostei de agressividade, assim, palavras, e eu acho que ele usa, por exemplo, a gente tá no trânsito, e, se eu começar a conversar alguma coisa, primeiro que trânsito não é nem para conversar, né, mas às vezes converso alguma coisinha ali, aí já pega o carro e já dá uma acelerada, passa na frente de outro, começa meio que esbravejar pra mim calar, aí eu calo, pode esperar que eu vou calar. Coisas, por exemplo, que, como mulher, eu já desejei fazer, assim, comigo, é, tipo assim, numa relação, falar assim, eu posso inventar isso aqui pra gente? Não, não. Isso aqui é coisa de gente sem vergonha. Então, assim, é isso, eu acho que ele, eu, eu, realmente, ele é muito machista, ele é muito antigão mesmo...

(LÍDIA)

Lídia, por sua vez, também traz sua própria experiência ao relatar a forma como seu marido usa a agressividade para controlá-la, e explica que a violência que sofre não consiste na violência física, porém afeta a aluna emocionalmente. Ao exemplificar a situação de medo que sofre no trânsito com o marido ao volante, a aluna explicita a assimetria da relação de poder existente no relacionamento e se mostra impotente diante das ameaças do marido que detém a direção do carro e, portanto, dita a maneira como ela deve se comportar enquanto está dirigindo.

No relato de Lídia a inequidade pode ser vislumbrada também pela forma como ela se compromete com a opinião expressa pelo marido, de quem busca se aproximar ao minimizar algumas de suas ações, como podemos ler em: “ele não nunca me triscou a mão, nunca me bateu”, “primeiro que trânsito não é nem para conversar, né”, “aí eu calo, pode esperar que eu vou calar”. Essa aproximação de sua voz com a do marido sugere uma situação de submissão da aluna, que remete a um papel de submissão da própria mulher, decorrente de uma hegemonia masculina, de sua concentração do poder. Apesar disso, percebe-se a insatisfação da aluna com tal atitude do marido, o que nos coloca diante de dois posicionamentos confrontantes por parte de Lídia: a aluna demonstra discordar da atitude do marido, de acelerar o carro como forma de

demonstrar que ele quer que ela se cale, mas usa a desculpa de que o trânsito não é uma situação que permite conversa para justificá-la.

Além disso, a aluna cita a dificuldade de sintonia quanto à intimidade do casal, uma vez que ela gostaria de viver novas experiências com o marido, que se mostra contrário a tudo que ela propõe. Vê-se, portanto, que o poder que o homem detém o torna capaz de tomar decisões referentes ao casal, até mesmo no que diz respeito às questões mais íntimas, as quais deveriam considerar as vontades e necessidades de ambos.

É importante notar a escolha lexical da aluna, ao se referir ao marido como **antigão**, logo após defini-lo como machista, evidenciando uma vez mais o modo de operação da narrativização, justificando o modo de agir sexista pelas tradições, implicando que as atitudes do marido são consequência de sua inserção em um regime patriarcal.

Outras respostas apontam para a objetificação da mulher pelo homem, representada principalmente pelo emprego abundante do verbo mandar, modo empregado pelas alunas para apontarem para a tentativa de controle que o homem busca obter sobre as parceiras.

O machismo. Porque sempre **o homem quer mandar**, sempre **o homem é que manda** na casa.
(LAURA)

Eu acho que a questão do homem achar que **ele deve mandar** em tudo e não querer às vezes escutar ou acatar um conselho ou alguma situação que a mulher tenha mais experiência.
Uma pessoa que manda nas suas roupas, que importa do jeito que você senta, é, importa com o tom do seu batom, tudo.
(ADRIANA)

eu acho que é isso, quando **o cara já quer mandar** na mulher, nas atitudes da mulher.
Betina
aí os homens insistem demais em **querer mandar** nas mulheres
(AMANDA)

Ao analisarmos também a intertextualidade das vozes presentes nas respostas, percebe-se, contudo, o distanciamento das alunas quanto às vozes masculinas pelo emprego do verbo **achar**, o que aponta para a delimitação entre o que o homem acha que pode fazer e entre o que de fato é correto.

O machismo, porque o homem **acha** que é dono da mulher, o homem **acha** que a mulher tem que ser do jeito que ele quer ser, o homem **acha** que a mulher tem que andar com a roupa que ele quer que ela vista, sabe?

(JANAINA)

Eu acho que a questão do homem **achar** que ele deve mandar em tudo

(ADRIANA)

porque antigamente era assim, e eles **acham** que até hoje tem que ser,

(AMANDA)

o homem **acha** que ele pode fazer qualquer coisa e **acha** que a mulher é frágil,

(BRUNA)

Por fim, outra categoria que possibilita perceber a objetificação da mulher como sendo um problema por ela enfrentado é a metáfora ontológica da mulher como objeto, que explicitamente aponta para a sua objetificação.

quando o homem quer que você seja **aquele objeto dele**

(JANAINA)

eles pegam a mulher **como objeto**

(BRUNA)

Assim, os relatos das alunas representam os problemas enfrentados pelas mulheres nos relacionamentos em termos das variadas violências sofridas, da infidelidade e da objetificação. Cabe ressaltar que essas práticas podem vir a coexistir em certos relacionamentos, o que faz com que libertar-se delas envolva uma complexidade de posicionamentos e ações, representando, muitas vezes, uma escolha muito difícil para a mulher, o que a leva a permanecer em um relacionamento, mesmo que este não seja aquilo que ela entende como sendo apropriado para si.

6.3 Ser mãe é um presente de Deus

Desde muito antes da realização desta pesquisa, a intensa presença dos discursos sobre a maternidade nas redações de alunas da EJA me chamava a atenção. Em parte, foi a constância deste tema e dos relatos de violência sofrida na infância que me motivaram a investigar os

discursos de alunas da EJA sobre a mulher e que impulsionaram a elaboração do projeto para este trabalho como um todo. O exercício da maternidade parecia ocupar um lugar central na vida de minhas alunas, visto que inúmeras vezes seus filhos estavam presentes com elas na sala de aula, ou quando faltavam às aulas, os motivos relatados tendiam a envolver os filhos, que não tinham com quem ficar, ou estavam doentes. A maternidade se impôs, portanto, como um relevante foco desde o início desta pesquisa. A nota de campo transcrita abaixo narra a presença de duas crianças em uma sala de 3º ano.

Sexta-feira, 13 de setembro de 2019.

Havia duas crianças na sala: um menino de uns quatro, cinco anos de idade e mais um bebê de colo. No começo, pensei que os dois fossem irmãos, mas depois acho que ouvi o mais velho chamar uma aluna da frente de mãe, já o bebê ficava ora com uma moça, ora com um rapaz que estava sentado atrás dela. Tudo indica que os dois sejam os pais do bebê. O bebê não chorou, mas dava uns gritinhos de vez em quando. Primeiro, a mãe fez o texto dela e o pai ficou segurando o bebê, depois o pai fez seu texto e a mãe segurava o bebê. Contudo, havia um carrinho de bebê na sala.

Uma importante característica observada quando da escrita de minhas alunas sobre a maternidade, é a interdiscursividade existente entre o discurso da maternidade e o discurso religioso, sendo o tornar-se mãe frequentemente representado como um dom divino, o que indica a importância da religião na compreensão da maternidade por parte das alunas.

Nascimento dos meus filhos

Quando meus filhos nasceram, foi uma benção de deus, foi como se uma nova estrela surgisse em minha vida.

Eu tinha 16 anos quando eu engravidei do meu primeiro filho Leonardo hoje ele tem 20 anos, lembro como se fosse hoje, seus primeiros passos, sua primeira palavra, claro não falou mamãe, mais mesmo assim fiquei muito feliz, por saber que deus tinha me dado a honra de ser mãe, de 3 filhos lindos, e maravilhoso (nomes suprimidos), hoje eles estão todos grandes, minha caçula hoje tem 14 anos, como eu sinto falta deles pequenos.

Filho é cuidado. Proteção, sorriso, alegria e principalmente amor. Não há ligação mais forte no mundo do que de uma nova vida.

(HELENA)

Conforme se percebe, o discurso religioso de tradição judaico-cristã⁹ se manifesta na metáfora da maternidade como um presente, ofertado por Deus. O relato pessoal de Helena está centrado nos nascimentos de seus filhos, eventos que ela classifica como **bênção** e como o surgimento de uma **estrela** em sua vida. Ela relata ter engravidado jovem, aos 16 anos e define como **honra** dada por Deus a maternidade. Ela destaca o papel de uma mãe, que envolve cuidado, proteção, sorriso, alegria e amor. Dessa forma, a seleção lexical feita pela aluna remete à concepção de maternidade como presente de Deus. A presença do discurso religioso pode ser vislumbrada na representação da maternidade como um alento para o fato de a aluna ter engravidado muito jovem.

É possível constatar na redação de Helena, pela primeira vez nas análises até aqui apresentadas, a representação dos atores sociais pela nomeação, mais especificamente, a nomeação informal, onde os atores são representados apenas pelos seus nomes próprios, quando da menção a seus três filhos, cujos nomes foram suprimidos por questões éticas. Destacamos que o processo de nomeação não fora empregado em nenhum outro relato cujos trechos foram analisados até aqui, tais como os relatos sobre a infância, em que prevaleceram as representações dos atores por identificação relacional ou os relatos sobre casamento, em que prevaleceu a generalização. Tal especificação pode significar uma aproximação maior das atoras sociais mães com os atores sociais filhos e filhas, o que justifica a nomeação de cada um deles.

Sandra narra que sua primeira gravidez ocorreu quando tinha 19 anos, sendo que pouco tempo depois ela se separou do marido e ficou sozinha por dois anos até se casar novamente e ter mais duas filhas.

Tive uma filha maravilhosa com 19 anos e logo separei-me fiquei 2 anos sozinha e me casei de novo, tive mais 2 meninas que hoje são meu orgulho. Tudo que Deus me deu, e é o melhor de mim, toda dor e angustia eu transformei em amor para elas.

Faço o que posso para protegê-las e afastar desse mundo cruel, tentando ensinar que existem pessoas boas ainda lá fora, mas que não podemos confiar e que se estudarem e correr atrás do que elas querem vão conseguir o que querem e desejam.

(SANDRA)

⁹ Neste trabalho, ao empregarmos o termo discurso religioso, nos referimos ao discurso religioso de tradição judaico-cristã.

Sandra também faz alusão ao discurso religioso ao dizer que as suas filhas são tudo que Deus deu para ela, empregando, mais uma vez, a metáfora da maternidade como presente. Assim como no relato de Helena, a maternidade é representada por Sandra como algo que veio para transformar a tristeza em alegria “toda dor e angústia eu transformei em amor para elas”. Tendo vivido uma vida difícil na casa da tia-avó e, posteriormente, vendo-se submetida a um relacionamento abusivo com o primeiro marido, a maternidade se apresentou para ela como uma forma de transformar as experiências ruins acumuladas em novas experiências diferentes das anteriores.

O mesmo emprego do discurso religioso percebemos também na redação de Cecília, ao referir-se aos filhos como **benção** e como **canelinha de fogo**, sendo a segunda escolha lexical uma expressão utilizada nas religiões pentecostais para referir-se a alguém que é cheio do Espírito Santo.

Bom minha vida é muito corrida, e muito agitada, tenho dois meninos e eles são uma benção, canelinha de fogo, não trabalho fora, mais trabalho em casa, levo meu filho (nome suprimido) constantemente ao médico, ele tem acompanhamento na Cead, quando chego é uma correria saímos cedo e voltamos na hora do almoço, meu pai leva ele para a escola, pois estamos sem carro,
(CECÍLIA)

A metáfora da maternidade como presente de Deus aparece também nas entrevistas, nas repostas de Sandra e de Antônia:

O que você pensa sobre a maternidade?

É um dom de Deus, maravilhoso.

(SANDRA)

O que você pensa sobre a maternidade?

A coisa mais linda do mundo, presente de Deus.

(ANTÔNIA)

Perceber a maternidade como um presente de Deus consiste, para essas alunas, em uma dicotomia em que, ao mesmo tempo, sentem-se lisonjeadas por serem agraciadas com a oportunidade de serem mães, mas, justamente por ser um presente recebido, concebem a maternidade como algo irrecusável, o que pode ser percebido na resposta da aluna Sophia:

E o que você pensa sobre a maternidade?

Ai, tem hora que dá um arrependimento.

Por quê?

Dá trabalho demais, filho dá muito trabalho. Mas é maravilhoso, hoje eu nem me vejo sem meus filhos, nossa, Deus me livre, ainda mais por causa do mais velho.

Por que por causa do mais velho?

Porque eu acho que foi um, nossa é ruim falar disso, eu tive outro filho, que eu perdi ele, quando ele ia fazer um aninho e sem saber, quando ele faleceu, uma semana depois eu descobri que eu tava grávida, então eu acho que Deus me mandou esse filho pra amenizar.

(SOPHIA)

A aluna demonstra ter sentimentos conflitantes a respeito da maternidade, ao afirmar que os filhos dão “trabalho demais”, “muito trabalho”, mencionando inclusive um arrependimento esporádico que sente, o que contrasta com o adjetivo **maravilhoso**, que ela emprega para definir a maternidade.

Sophia relata que após perder o primeiro filho, imediatamente descobriu que estava grávida e acredita que a segunda gravidez foi uma forma de Deus amenizar a perda do primeiro filho. Além da presença do discurso religioso, há em sua fala a incorporação do discurso de que “ser mãe é padecer no paraíso”, que significa que a maternidade é um misto de momentos difíceis e de momentos prazerosos. De qualquer forma, destaca-se em sua fala a representação da maternidade como compensação por um sofrimento sofrido por ela, algo que ocorre para trazer alegria à vida da mulher que engravida.

De forma geral, há nas falas das alunas uma apreciação positiva quanto à maternidade, mesmo frente às dificuldades expressas: “É um dom de Deus, **maravilhoso**.” (Sandra); “**A coisa mais linda do mundo**” (Antônia); “Mas é **maravilhoso**” (Sophia).

Lídia é outra aluna que apresenta uma visão não tão romântica da maternidade, pois afirma que teve somente uma criança e não quis mais nenhuma, uma vez que já havia tomado conta de muitas crianças na vida. Apesar de ter uma visão mais realista, e afirmar que é uma pessoa cansada, ela reafirma que a maternidade é uma **dádiva**, uma **bênção**, retomando o discurso religioso, e se considera privilegiada por ter podido gerar uma vida, se comparando a algumas de suas amigas que não puderam ter filhos.

O que você pensa sobre a maternidade?

Eu, eu já olhei tanta criança na minha vida, que eu só tive uma, eu não quis mais. É o que eu te falo, hoje, infelizmente, já por muito tempo, eu me acho uma pessoa cansada, mas eu acho que

a maternidade, em si, é uma dádiva mesmo, ter um filho é uma dádiva, é uma bênção, realmente, ter. E ter um filho no mundo de hoje, é, hoje eu vejo que é uma dádiva por muitas amigas que não tiveram, não puderam ter filhos. Então, assim, eu não posso reclamar, porque eu tive o privilégio de ser mãe, né, de gerar.

(LÍDIA)

Implicitamente, Sandra nos remete ao discurso de que toda mulher deve ser mãe e quer ter filhos, pressupondo que aquela que não o quer não está no curso normal da vida. Isso é perceptível quando ela fala do privilégio que tem de ser mãe em comparação com amigas suas que não tiveram ou não puderam ter filhos, não levando em consideração os casos em que a mulher simplesmente escolhe a opção de não ser mãe. A modalidade deôntica empregada pela aluna (Então, assim, eu não posso reclamar) aponta ainda para a obrigação da aceitação da maternidade incondicionalmente.

Assim como verificamos no que diz respeito às representações de casamento, a maternidade também é representada pelas alunas como um fenômeno capaz de provocar uma mudança de vida, por sua vez, no próprio casamento. Sandra revela que planejava se separar de seu primeiro marido, que era abusivo, mas que, ao descobrir que estava grávida, desistiu da separação porque teve esperança de que a gravidez mudasse o comportamento do esposo, pensamento que ela mesma classifica como uma **inocência**.

mas chegando a data programada eu descobro uma gravidez que antes de decidir a separação era tão desejada, havia uma esperança que na chegada de um bebê tudo mudaria, ô inocência... Mas com essa notícia, todos os planos de voltar para a casa de mamãe foi repensada e decidi dar mais uma chance ao relacionamento, pois já não era mais só eu, havia um ser dentro de mim, algo que muito desejava.

(SANDRA)

As escolhas lexicais feitas pela aluna para se referir à gravidez que descobriu quando planejava separar-se do marido são **desejada** e **desejava**, termos que se relacionam com os outros termos **esperança** e **mudaria**, uma vez que ela acreditava que com a chegada de um bebê, o seu casamento mudaria também. Porém, com o emprego da ironia, ela rechaça a própria concepção de que a gravidez seria capaz de mudar algo no relacionamento, ao exclamar: “ô inocência...”.

Com isso, da mesma forma que a ideologia do casamento aparece nos relatos das alunas por meio do modo de operação da naturalização, o mesmo ocorre com a maternidade, sendo

característica comum entre esses dois eventos também a esperança depositada neles para que atuem como agentes de mudança de vida, o que, similarmente ao que acontece com o casamento, pode acarretar uma frustração quanto à maternidade, embora ela seja representada discursivamente com menos ênfase no segundo caso.

A importância dada ao discurso religioso nos levou a perguntar às alunas sobre as suas opiniões a respeito da religião:

Quadro 21 – Opiniões sobre a religião

O que você pensa sobre religião?
A pessoa, a gente tem que ter uma religião, não importa qual. Religião é muito importante pra mente, pro espírito, pra tudo. (ELISA)
Uai, tem que seguir um caminho, pra poder ter a salvação. É isso aí. (SOPHIA)
Nossa, eu penso que é muito bom, a religião, a gente tem que seguir. [...] então, a religião, a gente, toda pessoa tem que ter uma religião, sabe, e, porque se você seguir mesmo as coisas de Deus [...] (LUIZA)
Eu acho que hoje em dia a gente precisa ter uma... eu acho, na minha opinião, que a gente precisa ter uma religião hoje em dia, que aí tem questão de inimigo e de anjo, entendeu, tem essa coisa. Eu acho que religião, acho que todo mundo deveria seguir. (JÉSSICA)

Fonte: Elaborado pelo autor

As colocações utilizadas pelas alunas para falarem sobre o que pensam sobre a religião (**tem que ter, precisa ter, tem que seguir**) evidenciam a importância desse elemento na vida das alunas. Mais que isso, apontam para a compreensão da religião enquanto necessidade, aproximando-se de uma obrigação, para a vida. Dessa forma, a religião é apresentada por meio da metáfora do caminho a ser seguido (“tem que seguir um caminho”, “a gente tem que seguir”, “porque se você seguir mesmo as coisas de Deus”, “acho que todo mundo deveria seguir”), o que implica que não professar uma religião significa estar no caminho errado.

A modalidade deôntica onipresente nos relatos acima confirma a concepção da religião como tendo caráter obrigatório para as alunas: “tem que ter uma religião”, “tem que seguir um caminho”, “precisa ter uma religião” e “todo mundo deveria seguir”. Assim, ao assumir um caráter de imposição, a religião atua de forma a regular as crenças e valores das alunas, o que

reflete em seus posicionamentos quanto a questões inerentes à vida da mulher, tais como a maternidade, que pode vir a assumir o mesmo caráter obrigatório, desconsiderando as vontades pessoais, por exemplo, daquelas que não desejam ter filhos. Além disso, gostaríamos de destacar novamente a representação de atores sociais pela generalização (a pessoa, a gente, toda pessoa, você, todo mundo), o que aponta para a crença de que a religião não é algo importante somente para a própria vida de quem enuncia, mas também para a vida de todos, o que reforça seu caráter impositivo.

É possível perceber, assim, nos discursos das alunas sobre a maternidade, pouca abertura para a diferença no que concerne às concepções acerca do papel da mulher, que, para elas, deve tornar-se mãe naturalmente. Fairclough (2003) aponta o seguinte como uma das formas de lidar com a diferença: o consenso, uma normalização e aceitação de diferenças de poder que suprime diferenças de significados e normas. Há, naturalmente, nas concepções aqui analisadas, o consenso a respeito da maternidade como decurso natural da vida da mulher e de seu caráter de bênção divina. Por outro lado, há um fechamento para a diferença quanto ao caráter obrigatório da religião, pelo fato de não serem consideradas como legítimas escolhas que não contemplem a incorporação da religião na vida.

Um ponto de necessária menção é o fato de que, enquanto a representação do ator social Deus é frequente nos relatos sobre a maternidade, observamos a frequente exclusão do ator social pai nos mesmos. Porém, em uma das redações, há a sua inclusão:

Começamos a namorar e em Agosto eu engravidei, mas eu não sabia fui descobrir depois quando comecei a passar mal, aí minha mãe descobriu e surtou, mas depois foi passando o tempo ela e a família aceitou, depois que minha filha nasceu eu quase entrei em desespero mas depois me acalmei e fiquei mais tranquila, depois a mãe do pai da minha filha me ajudou muito, comprou tudo que a bebê precisava quando minha filha completou 6 meses eu me mudei para a casa do meu namorado, no início era bem difícil para ele conviver com a filha pois não tinha caído a ficha que era pai.
(JANAINA)

Janaina menciona o pai de sua filha, dizendo que era difícil para ele conviver com a filha no início, porque ainda não havia tomado completa consciência de que havia se tornado pai. A forma como ele aparece representado na redação é primeiramente como “pai da minha filha”, “meu namorado”, “ele” e “pai”. O pai aparece como agente do processo material namorar, no início do texto, juntamente com a aluna (Começamos a namorar). Em seguida, ele é excluído de todos os outros processos, recaindo o foco sobre os outros participantes e sobre os processos.

Assim, o protagonismo no relato incide sobre a aluna, o que contribui para sua construção identitária como uma mãe solo, mesmo afirmando morar na mesma casa que o pai de sua filha.

*eu engravidei
eu não sabia
fui descobrir
comecei a passar mal
minha mãe descobriu e surtou
ela e a família aceitou
minha filha nasceu
eu quase entrei em desespero
me acalmei
fiquei mais tranquila
a mãe do pai da minha filha me ajudou
comprou tudo que a bebê precisava
minha filha completou 6 meses
eu me mudei*

Além disso, há um maior destaque ao ator social Deus por sua inclusão e uma predominância da exclusão do ator social pai. Em termos de responsabilização, isso é relevante, uma vez que, ao representar a maternidade como uma vontade de Deus e excluir o pai das representações, tem-se a concepção de que o que se entende como presente da maternidade tenha sido enviado apenas para a mulher e que caberia a ela recebê-lo e administrá-lo. Assim, ao focar a figura de Deus e excluir quase por completo a figura do pai de sua filha, o foco recai exclusivamente sobre a mãe.

Acreditamos que a presença da religião na vida das alunas influencia também as suas opiniões com relação assuntos como anticoncepcionais e aborto, conforme demonstraremos a seguir.

6.3.1 Presentes não se recusam

Assim como compreendem a maternidade como um acontecimento divino, como um presente, a interferência da mulher nesse processo é considerada por muitas alunas como

inaceitável. Suas opiniões a respeito da utilização de métodos contraceptivos e da prática do aborto divergem, variando da condenação de ambas as práticas, passando pela aceitação da primeira e condenação da segunda, até a aceitação de ambas.

Os dados apresentados a seguir são oriundos exclusivamente das entrevistas realizadas, uma vez que a temática do aborto não apareceu nas redações. Mesmo assim, dada a riqueza dos dados de que dispúnhamos após as entrevistas, não seria proveitoso ignorar a discussão, haja vista sua relação com o tema da maternidade e com as pautas feministas. Assim, apresentamos a seguir as respostas das alunas às perguntas: *Qual é a sua opinião sobre os métodos contraceptivos?* e *Qual é a sua opinião sobre o aborto?* constantes no roteiro de entrevista apresentado no Capítulo 4.

Enfatizamos que o foco desta parte da análise é as representações identitárias da mulher frente a essa temática e sobre a questão do poder feminino, não se constituindo o presente trabalho como uma pesquisa sobre o aborto. Ademais, uma vez que a maternidade é representada predominantemente como sendo um presente divino, analisar as representações sobre os métodos contraceptivos e sobre o aborto permite checar a representação predominante com um pouco mais de profundidade ao contrapô-la a práticas vistas como polêmicas. Outra questão que impulsionou essa abordagem foi o fato de haverem nas produções textuais várias ocorrências de gravidezes inesperadas.

Iniciaremos a análise dos discursos sobre essas duas práticas sociais, tal qual ocorreu nas entrevistas, abordando primeiramente a questão do emprego de métodos contraceptivos.

E qual é a sua opinião sobre os métodos contraceptivos?

Não sei o que é isso.

Os métodos que evitam a gravidez.

Ah, muito, eu, o DIU mesmo eu não gosto, eu acho que é uma forma de aborto, então, eu acho que a única coisa tem que ser o preservativo ou então a pílula.

(CATARINA)

Catarina se posiciona a favor de certos métodos contraceptivos, mas considera o dispositivo intrauterino (DIU) como uma forma de aborto, sendo que as únicas formas aceitáveis para ela são a camisinha e a pílula anticoncepcional. Sua avaliação sobre o DIU é negativa, apresentando uma atitude de afeto ao enunciar que “o DIU mesmo eu não gosto”. Com isso, a aluna apresenta uma concepção errônea a respeito do DIU ao associá-lo aos métodos abortivos, uma vez que o DIU atua antes do processo de fecundação do óvulo, não podendo ser considerado uma forma de aborto. Entretanto, o fato de fazer uma associação entre

o DIU e o aborto, aponta para a questão da falta de informação, tanto sobre os métodos anticoncepcionais quanto sobre o aborto, visto que as opiniões correntes sobre esses assuntos, que são ainda considerados tabus, são fundamentados, muitas vezes, no senso comum, e não na ciência.

E qual a sua opinião sobre os métodos contraceptivos?

Importantíssimo.

Por quê?

Porque eu acho assim, que tem famílias que não tem condições de ter, dois, três, quatro, cinco, dez filhos, né? E eu acho que tem que ter mais acesso, as mulheres têm que ter mais acesso a esses métodos pra não colocarem filhos no mundo pra sofrerem, porque tem muitas mães, muitas mulheres que não tem condições financeiras, né? E aí são as que mais têm filhos, são essas pessoas que não têm condições financeiras. Então, eu acho um método importantíssimo. E eu acho que tinha que ser mais, assim, divulgado, né, eu acho que tem que divulgar mais para as mulheres ter esse acesso.

(CAROLINA)

Quanto aos métodos contraceptivos, Carolina, ao empregar a modalidade deôntica, diz que as mulheres têm que ter mais acesso a eles, representando, assim, de acordo com a representação vigente, a prevenção como uma responsabilidade apenas da mulher. Ao enunciar que as mulheres precisam ter mais acesso aos métodos contraceptivos, a aluna pressupõe que não há, atualmente, acesso suficiente das mulheres a esses métodos.

Além disso, pressupõe também que a responsabilidade da prevenção é da mulher, uma vez que o ator social pai é excluído de sua reflexão acerca da prevenção: “**as mulheres têm que ter mais acesso a esses métodos** pra não colocarem filhos no mundo pra sofrerem, porque **tem muitas mães, muitas mulheres que não tem condições financeiras**, né? E aí **são as que mais têm filhos**”. A aluna incorpora ainda o discurso da associação entre pobreza e taxa de natalidade, ao afirmar que pessoas pobres têm muitos filhos. A associação da utilização dos métodos contraceptivos à prevenção de um número muito grande de filhos também está presente nas respostas de Cecília e Sandra:

Qual é a sua opinião sobre métodos contraceptivos?

Eu acho que sempre tem que usar, porque, assim, a gente não pode estar saindo fazendo filho pra todo lado, porque não dá, né? Eu mesma tenho o DIU, não quero mais ter filho. Esses dois tá bom.

E qual é a sua opinião sobre o aborto?

Eu, ah, eu não gosto. Não gosto. Eu acho assim, que se Deus deu, né, se você não quer, então usa, é, remédios, tem um monte de coisa, né, não quer opera.
(CECÍLIA)

Qual a sua opinião sobre os métodos contraceptivos?

Eu acho que tem que ser usado mesmo, porque muita gente sai por aí fazendo filho sem ter responsabilidade de criar, eu concordo com os métodos.

E qual é a sua opinião sobre o aborto?

Eu sou totalmente contra.

Por quê?

Desde que você foi ali, praticou o ato, você tá sabendo do risco que você corre. Você não preveniu o ato, quando você descobre que tá grávida, você tem que saber lidar com a gravidez e levar pra frente. É uma criança que tá ali dentro, não é qualquer coisa.

(SANDRA)

Os discursos de Cecília e Sandra dialogam entre si no que diz respeito à aceitação dos métodos contraceptivos como forma de controle da procriação desregulada. Aproximam-se também pela não aceitação do aborto com a justificativa de que é possível prevenir a gravidez. Mais uma vez, a maternidade enquanto dádiva divina é mencionada (“Eu acho assim, que **se Deus deu, né**”), indicando a presença das concepções religiosas, que, conforme veremos, norteiam fortemente as opiniões das alunas sobre o aborto.

Sandra, quando diz que “Desde que **você foi ali, praticou o ato, você tá sabendo do risco** que você corre. **Você não preveniu** o ato, quando você descobre que tá grávida, você tem que saber lidar com a gravidez e levar pra frente”, representa a gravidez como uma consequência da irresponsabilidade de quem pratica o ato sexual, acrescentando um caráter punitivo à situação da gravidez indesejada. Além disso, mais uma vez há a exclusão do ator social pai, eximindo dele a responsabilidade pela gravidez.

A fala “você tá sabendo do risco que você corre” relaciona-se diretamente com a maneira de pensar de Adriana abaixo:

Qual é a sua opinião sobre os métodos contraceptivos?

Eu acho certo, porque a pessoa pode, basicamente, escolher e, principalmente, se preparar. No mundo em que vivemos não é simplesmente você ter um filho. Você tem que pensar na educação que você vai ser capaz de dar pra ele, nas roupas, na alimentação, em tudo.

Qual a sua opinião sobre aborto?

A pior. Eu acho que não deveria ter. Mesmo que a pessoa não tenha condição. Todo mundo tem conhecimento dos métodos contraceptivos, então é o que eu tô falando, você tem como escolher.

Então não pode falar que, ah, eu não quero, foi um erro, escapuliu, não. Todo mundo tem um vasto conhecimento sobre o que é a relação sexual e o que ela pode trazer.
(ADRIANA)

Para Adriana, o vasto conhecimento a respeito dos métodos contraceptivos seria uma realidade, o que fundamenta seu posicionamento antiaborto, visto que a existência da contracepção é uma escolha a ser feita por quem não quer engravidar. Assim, a aluna fala em escolher para referir-se aos métodos contraceptivos, afirmando que ter um filho envolve muito mais do que parir, pois é necessário pensar-se sobre a educação, roupas, alimentação. Entretanto, quando se trata do aborto, essa escolha não se mostra como aceitável para a aluna, representando a gravidez como uma imposição.

A aluna incorpora as vozes que justificam o aborto em virtude de um erro ou de uma gravidez acidental para negá-las. Ela acredita que todo mundo tem conhecimento para saber as consequências das relações sexuais sem proteção.

Qual é a sua opinião sobre os métodos contraceptivos?

Uai, eu... que que eu acho? Eu acho o seguinte, se a mulher não quer ser mãe, ela tem que evitar, né, ela tem que tomar providências pra não acontecer depois de deixar uma criança ser malcriada, não ter, assim, um controle na criação da criança, ou dar, doar, deixar em outros lugares, né, com outras pessoas. Eu acho que tem que evitar isso.

Qual é a sua opinião sobre o aborto?

Bom, eu acho que não é uma coisa legal, porque pra isso tem as formas de evitar, né? Então eu sou contra.

(MADALENA)

Madalena também se mostra favorável à utilização de métodos contraceptivos, porém responsabiliza a mulher pela decisão quanto a ser mãe, isentando o pai da responsabilidade, ao dizer que “**se a mulher não quer ser mãe, ela tem que evitar, né, ela tem que tomar providências** pra não acontecer depois de deixar uma criança ser malcriada, não ter, assim, um controle na criação da criança, ou dar, doar, deixar em outros lugares, né, com outras pessoas”. Desta forma, ela deposita sobre a mulher não apenas o peso da prevenção de uma gravidez, mas também a culpa pelo abandono de uma criança indesejada.

Essa não deixa de ser uma questão relacionada ao poder, visto que, ao mesmo tempo em que a mãe é responsabilizada pela decisão de ser mãe, responsabilidade da qual o pai é poupado, o mesmo poder não é a ela possibilitado em todas as esferas que envolvem as decisões quanto à gravidez, conforme veremos mais adiante.

A responsabilização exclusiva da mulher aparece também na resposta de Helena:

Acho que a partir da hora que a pessoa fica com, que uma mulher fica com um homem é porque ela tá a fim de ficar, né? Agora, se ela engravida, sendo que tem remédio, camisinha, tudo... se ela não quisesse filho, por que que ela não evitou? Não concordo com o aborto.
(HELENA)

Primeiramente, Helena menciona o ator social pessoa (“a partir da hora que a pessoa fica com”), posteriormente substituindo a palavra *pessoa* pela palavra mulher (“uma mulher fica com um homem”), colocando a responsabilidade por engravidar ou não em cima da mulher (“ela tá a fim de ficar”). A mulher aparece também como agente do processo da gravidez: “se ela engravida”, “se ela não quisesse”, e “por que ela não evitou?”, ou seja, a responsabilidade pela prevenção, bem como a culpa pelo aborto seria exclusivamente da mulher, e não compartilhada com o pai, ator social excluído das respostas das alunas.

Qual é a sua opinião sobre métodos contraceptivos?

Muito bom.

Por quê?

Muito bom porque evita da gente ter outra criança indesejada, né? Porque, assim... Na minha opinião... Porque eu tomo medicamentos pra não ter filho, então eu acho que isso é muito bom porque a gente pode ter uma relação à vontade e não ter essa pressão que a gente vai engravidar.

Qual a sua opinião sobre o aborto?

Tipo assim, eu tenho várias opiniões sobre isso, porque quando a criança tá doente dentro da sua barriga, tipo assim, ela vai sofrer bastante no mundo, eu creio que é um método bom para isso, sabe, porque se a criança vai nascer toda deformada, toda prejudicada, eu creio que é uma forma boa. Agora, quando a criança tá saudável, a mãe tá saudável, só que não quer, aí eu não aceito o aborto.

(JANAINA)

Janaina, ao mencionar a prática de uma relação à vontade, estabelece a relação entre o uso de métodos contraceptivos e o direito da mulher ao prazer sexual, incorporando o discurso do direito ao prazer e do sexo enquanto fonte deste, e não apenas como modo de procriação. Aqui, pela primeira vez, contemplamos uma opinião menos rígida com relação ao aborto, uma vez que Janaina afirma ter várias opiniões sobre o tema. Enquanto os relatos até aqui observados apontam para uma recusa completa da interrupção da gravidez, a aluna apresenta situações nas quais, para ela, o aborto seria admitido, tais como a má formação do feto. Contudo, ela restringe

a sua aceitação do aborto apenas a essas práticas: “Agora, quando a criança tá saudável, a mãe tá saudável, **só que não quer, aí eu não aceito o aborto**”.

Essa flexibilidade de pensamento aparece no discurso de Olívia abaixo:

Qual é a sua opinião sobre o aborto?

O aborto... eu sou contra o aborto.

Por quê?

Sou contra e sou a favor ao mesmo tempo.

Como?

Contra, pela minha religião, porque, é, tipo, vem uma criança no mundo, ela não pediu pra vir, então, eu acho que a melhor forma é você cuidar da criança e, ou que dê pra família cuidar, mas que ela não pediu pra morrer, então, pra mim é muito triste isso, mas ao mesmo tempo, como acontece de pessoas falharem nesse termo, inclusive às vezes eu me coloco no lugar, tipo, meu Deus, será que se fosse eu que estivesse na situação dessa pessoa, porque ninguém, eu acho que ninguém deve julgar ninguém. Será que, como eu estaria, como as pessoas reagem, com a família, entendeu? E aí, eu já sofri, eu já, tipo, quando eu era adolescente, eu passei muito medo com isso e a gente sabe que a maioria é por conta disso, por conta de medo, medo do pai, medo da mãe e aí vai, quer abortar, e esse tipo de coisa, mas, pra mim, nesse termo a pessoa poderia abortar, mas, em outro termo, pra mim, é uma vida né, que tá... eu sou mais desse termo de não abortar.

(OLÍVIA)

Olívia se diz contra e a favor do aborto ao mesmo tempo. Ela apresenta um embate em sua resposta, pois afirma ser contra por causa de sua religião, mas se mostra favorável quando busca se colocar no lugar da mulher que realiza o procedimento. Assim, no discurso de Olívia aparecem duas vozes manifestadas por ela mesma que são conflitantes: uma, que baseada na religião, demonstra ser contra o aborto, e que representa o feto como uma vítima da irresponsabilidade dos pais; e uma outra voz, que, ao colocar-se no lugar de outra mulher, pondera sobre os motivos que a levam a fazer um aborto, mostrando empatia para com ela. Encontram-se, portanto, mais uma vez conflitos na representação social de “ser mulher”, haja vista a complexidade das identidades que constituem essas representações.

Qual é a sua opinião sobre o aborto?

O aborto? Eu também, antes, eu tinha uma opinião meio fechada sobre o aborto, de que eu não aceitava, porque existem vários métodos pra se prevenir, tudinho, e se aconteceu, assumir, porque é uma vida. Só que hoje em dia a gente vê tanta pobreza, tanta mãe que não tem condição e abandona a criança, então, se for pra aquela criança vir ao mundo pra passar necessidade, sofrer, porque agora muitos defendem, é, são contra o aborto, porém, na hora que aquela criança for abandonada pela mãe, estiver passando fome, necessidade na rua, pedindo dinheiro,

ninguém olha pra atender, ninguém tem coragem de dar um prato de comida. Então, as mulheres têm sim o direito de ter um aborto seguro onde não vai comprometer a vida delas.
(LETÍCIA)

Letícia utiliza os marcadores de tempo **antes e hoje em dia** para demonstrar a mudança de sua opinião quanto ao aborto, classificando a sua opinião de antes, contra o aborto, como **meio fechada**. Ela aponta as situações pelas quais muitas crianças passam, como **abandonada, passando fome, passando necessidade, pedindo dinheiro**, e denuncia a hipocrisia que há pelo fato de que as mesmas pessoas que são contra o aborto não auxiliam essas crianças quando elas crescem e enfrentam dificuldades de sobrevivência. Ela defende então que o aborto seria um direito, enquanto interrupção segura da gravidez, para prevenção da perda da vida das mulheres.

Letícia traz a voz de pessoas que são contra o aborto, acusando-as de se importarem somente com a vida na barriga da mãe, discordando, então desse discurso.

Qual é a sua opinião sobre os métodos contraceptivos?

Acho legal. Eu acho que foi uma das maiores invenções que já houve nesse, né, nesse mundo. Porque você não é obrigado a ter um filho se você não quer.

Qual é a sua opinião sobre aborto?

Eu acho que deveria ser legalizado.

Por quê?

Porque a mulher tem o direito de escolher se ela quer ter aquele filho ou não. Se o cara vem lá, estupra a mulher, e aí ela não, vai, a cabeça dessa mulher: pô esse menino é filho de um estuprador. Cara, eu, eu, se, graças a Deus, se isso tivesse acontecido comigo eu abortaria. Eu...
(MERCEDES)

Por isso, afirmamos que a empatia parece ser o fator que contribui para que algumas alunas expressem uma opinião mais aceitável e mais aberta à diferença quanto ao aborto, como no caso de Mercedes, que demonstra um pensamento favorável tanto com relação aos métodos contraceptivos quanto com relação ao aborto. Ela salienta o direito de escolha da mulher ao utilizar as colocações “você não é obrigado” e “a mulher tem o direito de escolher se ela quer ter”. Ao exemplificar a possibilidade de aborto em um caso de estupro, Mercedes inclui em sua fala a voz de uma possível vítima, ao refletir sobre como ela se sente.

A inclusão das vozes das mulheres vítimas de estupro não parece ocorrer, senão nos relatos em que observamos uma tentativa de exercício de empatia por parte das alunas para com as mulheres que precisam recorrer à realização de um aborto. Isso nos leva a considerar que

quanto mais essas alunas se colocam no lugar daquelas mulheres, mais é provável que elas demonstrem tolerância à prática aqui discutida.

Betina também exemplifica o cometimento de um crime de estupro para justificar o seu posicionamento quanto ao aborto em casos específicos:

Qual a sua opinião sobre o aborto?

[...] Como, assim, eu já fui da igreja, essas coisas, eu sei que você tá matando uma vida, mas você tem uma vida, e tem casos também, né, de mulheres que foram violentadas, essas coisas assim, e podem abortar pra realmente não ver a criança e sentir, que ela vai sentir, nossa isso aqui foi de um abuso, então acho que é um lado certo e do outro lado não.

(BETINA)

Evocando a definição de matar uma vida, relacionada à sua experiência na igreja, Betina contrapõe o discurso religioso a um discurso mais flexível de que em casos específicos a mulher deveria poder abortar.

Qual a sua opinião sobre o aborto?

Eu não sou contra nem a favor, acho que se a pessoa quiser cometer o aborto, é o problema dela, né, mas também se não quiser cometer, pelo menos que tenha a responsabilidade de criar a criança do jeito certo, né?

(AMANDA)

Ao empregar a negação para dizer não ser nem contra, nem a favor do aborto, Amanda busca se colocar em uma posição intermediária com relação à prática e nega também o discurso de que alguém precisa ser radicalmente a favor ou contra o aborto. Porém, apesar de afirmar ter uma posição neutra com relação ao aborto, ela utiliza os termos **cometer** e **problema**, cujas cargas semânticas apontam para a sua opinião sobre o aborto como um crime e um problema, evidenciando a dificuldade de manter uma neutralidade frente ao tema.

Já Camila, como podemos perceber abaixo, indica uma maior aceitação do aborto ao dizer que apoia a prática como um direito da mulher de escolher entre ter ou não um filho. Assim, destacam-se em sua fala os empregos lexicais relacionados à questão da escolha (**opção de querer; ter o direito de, se ela quer ter o filho ou não**).

Qual a sua opinião sobre os métodos contraceptivos?

Eu acho muito bom.

Por quê?

Porque a mulher hoje em dia tem a opção de querer ser mãe ou não, né?

Qual é a sua opinião sobre o aborto?

Eu também, eu apoio, na verdade eu mais apoio do que não apoio

Por quê?

Porque a mulher também tem que ter o direito de, se ela quer ter o filho ou não.

Decidir?

Exatamente.

(CAMILA)

Salientamos que, até aqui, todas as respostas dadas pelas alunas apresentam-se modalizadas com a oração de processo mental “eu acho” (Fairclough, 2003), apontando, assim, para um caráter muito pessoal do nível de comprometimento das alunas com as opiniões expressas acerca dos métodos contraceptivos e do aborto, justamente por serem, principalmente o segundo, temas considerados polêmicos, conforme se pode visualizar no quadro abaixo:

Quadro 22 – Opiniões sobre métodos contraceptivos e aborto

Opiniões sobre os métodos contraceptivos	Opiniões sobre o aborto
“ eu acho que é uma forma de aborto, então, eu acho que a única coisa tem que ser o preservativo ou então a pílula” (CATARINA)	“ Eu acho assim, que se Deus deu, né, se você não quer, então usa, é, remédios, tem um monte de coisa, né, não quer opera” (CECÍLIA)
“Porque eu acho assim, que tem famílias que não tem condições de ter, dois, três, quatro, cinco, dez filhos, né? E eu acho que tem que ter mais acesso” “Então, eu acho um método importantíssimo. E eu acho que tinha que ser mais, assim, divulgado, né, eu acho que tem que divulgar mais para as mulheres ter esse acesso” (CAROLINA)	“ Eu acho que não deveria ter” (ADRIANA)
“ Eu acho que sempre tem que usar” (CECÍLIA)	“Bom, eu acho que não é uma coisa legal” (MADALENA)
“ Eu acho que tem que ser usado mesmo” (SANDRA)	“ Acho que a partir da hora que a pessoa fica com, que uma mulher fica com um homem é porque ela tá a fim de ficar, né?” (HELENA)

“ Eu acho certo, porque a pessoa pode, basicamente, escolher e, principalmente, se preparar” (ADRIANA)	“ eu creio que é um método bom para isso” “eu creio que é uma forma boa” (JANAINA)
“Uai, eu... que que eu acho ? Eu acho o seguinte” “ Eu acho que tem que evitar isso” (MADALENA)	“ eu acho que a melhor forma é você cuidar da criança” “ eu acho que ninguém deve julgar ninguém” (OLÍVIA)
“então eu acho que isso é muito bom” (JANAINA)	“ Eu acho que deveria ser legalizado” (MERCEDES)
“ Acho legal. Eu acho que foi uma das maiores invenções que já houve nesse, né, nesse mundo” (MERCEDES)	“ acho que é um lado certo e do outro lado não” (BETINA)
“ Eu acho muito bom” (CAMILA)	“ acho que se a pessoa quiser cometer o aborto, é o problema dela” (AMANDA)

Fonte: Elaborado pelo autor

Finalmente, uma das respostas providas fundamenta-se em uma experiência vivida, de fato, de interrupção da gravidez. Luiza, ao responder sobre o que pensava sobre o aborto, narrou a sua própria experiência:

Qual é a sua opinião sobre o aborto?

Olha, hoje, eu tive, eu te falei que eu tenho três filhos, né, só que eu tive um aborto, então, o aborto foi provocado por mim mesmo. Antigamente, como eu te falei, que eu tive filho muito nova, antigamente, pra mim, era normal, assim. Hoje, eu acho muito triste, eu carrego um peso, uma cruz, afinal de contas, nas minhas costas, por causa disso, porque, eu, foi, até eu tomei remédio por dois meses, achava que, ah, não, ainda não tá gerado, sabe, só que eu sou contra o aborto.

Isso te afetou de alguma forma?

Nossa, demais. Isso eu carrego pra sempre.

O que isso causou em você? Quais as consequências?

Eu tenho assim, que eu carrego uma cruz na minha vida, sabe, assim, porque um aborto, já pensou, é, assim, uma pessoa que tentar te matar, tentar prender a sua respiração, como é que vai ficar, né, quem dirá uma criancinha que tá aí sem, assim, sem defesa nenhuma, né? Então, isso daí me deixa muito pra baixo, eu acho que eu tô pagando muito, porque de tudo hoje em dia tem suas consequências, né, e...

(LUIZA)

O relato de Luiza tem um peso significativo para as análises que buscamos fazer do discurso sobre o aborto, uma vez que parte de uma experiência vivida por ela. Constata-se que a aluna demonstra ter vivenciado, ao longo do tempo, uma mudança de opinião sobre o tema, evidenciada pela utilização dos marcadores temporais **antigamente**, empregado para remeter a um período em que era a favor do aborto (“pra mim, era **normal**”), e **hoje**, para se referir ao seu atual posicionamento, que é desfavorável ao aborto (“eu acho muito **triste**”). As escolhas lexicais realizadas pela aluna para caracterizar a forma como ela se sente por ter realizado um aborto são bem importantes para compreendermos o seu posicionamento. Ela utiliza palavras como **triste**, **peso**, **cruz**, e **muito pra baixo** para descrever o estado que ela acredita ser a consequência de realizar o aborto, tal qual uma punição recebida: “eu acho que eu tô **pagando** muito, porque de tudo hoje em dia tem suas consequências, né”. Assim, remetendo-nos ao discurso religioso, que considera o aborto um pecado, Luiza constrói a metáfora da realização do aborto como uma cruz que ela carrega: “eu carrego um peso, uma cruz, afinal de contas, nas minhas costas”, “Isso eu carrego pra sempre”, “eu carrego uma cruz na minha vida”, “eu acho que eu tô pagando muito”. Sendo assim, ao representar esse evento como um pecado, tem-se ao mesmo tempo a implicação de uma atitude que pode ser perdoada, contrastando com o caráter de eternidade conferido pela aluna no discurso ao aproximá-la de algo que não é passageiro, tal qual um pecado imperdoável.

O relato de sentimento de culpa pós-aborto é ainda apresentado por Clara, ao relatar experiências de amigas suas, que presenciou:

Então, uma pessoa que chega ao ponto de fazer um aborto porque ela não tem outra opção, ela é uma pessoa que tá muito mais machucada do que o neném que ela tirou da barriga. Então eu acho, eu acho, eu não julgo quem faz, ao contrário, eu tenho algumas amigas que já fizeram e eu já dei muito amor pra elas, porque, já chorei muito junto com elas, eu já evitei algumas de se suicidarem após fazer o aborto, porque elas ficam tão, tão, tão, tão arrependidas e desesperadas porque foi obrigada a fazer aquilo por n motivos, e aí, elas carregam isso por uma vida todinha. Eu tenho uma amiga, ela tá com quase sessenta anos, ela nunca, nunca ela conseguiu ter um relacionamento, de novo, amoroso, e ela nunca se perdoou e até hoje, quando ela conversa comigo a respeito, ela chora. Tem mais de trinta anos que ela fez esse aborto, e ela ainda tá sofrendo até hoje por esse aborto, que ela foi obrigada, porque naquele tempo os pais matavam as filhas, pegavam as filhas e punham num prostíbulo, e o cara fazia o filho e cascava fora, largava a mulher sozinha, entendeu? Então, é muito difícil, é muito, é muito. E o risco que as garotas correm, não é? É muito complicado. Eu acho que deveria, assim, tem uma clínica, que a mulher não tem outra opção, ela tinha que ter direito, esse é o meu corpo, eu não posso,

então eu vou lá, porque pelo menos elas não vão morrer, elas não vão ficar com o útero seco, elas não vão... tem umas que perdem o útero, pelo amor de Deus, nossa!
(CLARA)

No caso de Luiza, não há menção aos motivos que a levaram a realizar o aborto do qual se arrepende. Quanto às amigas de Clara, além de incorporar as vozes de mulheres que passaram pela experiência, citando as consequências traumáticas enfrentadas por amigas suas após o aborto, tais como o arrependimento, o desespero e a impossibilidade de entrar em um novo relacionamento, ela também expõe as condições pelas quais muitas dessas mulheres recorrem ao aborto como uma alternativa: “porque foi obrigada a fazer aquilo por n motivos” e “que ela foi obrigada, porque naquele tempo os pais matavam as filhas, pegavam as filhas e punham num prostíbulo, e o cara fazia o filho e cascava fora, largava a mulher sozinha, entendeu?”. Assim, embora enfatize as consequências terríveis que acometeram as suas amigas que passaram por um aborto, fica claro que essas mulheres não queriam, de fato, passar por esse procedimento, e que foram forçadas a realizá-lo.

É possível entender tal constatação também quando a aluna focaliza a saúde da mulher na questão do aborto: “ela é uma pessoa que tá muito mais machucada do que o neném que ela tirou da barriga”. Ela também propõe o seguinte: “Eu acho que deveria, assim, tem uma clínica, que a mulher não tem outra opção, ela tinha que ter direito, esse é o meu corpo, eu não posso, então eu vou lá, porque pelo menos elas não vão morrer, elas não vão ficar com o útero seco, elas não vão... tem umas que perdem o útero, pelo amor de Deus, nossa!”. Ao posicionar-se favorável ao aborto, Clara expõe a dificuldade das histórias vivenciadas por cada uma de suas amigas, porém, compreende a singularidade de cada caso, justamente por não julgar quem faz um aborto.

Nas respostas das alunas, os processos materiais diversos são representados primordialmente na voz ativa, dando proeminência ao participante mulher, no papel de agente dos processos, sendo excluídos outros participantes que poderiam ser atores, tais como o parceiro da mulher.

As representações do evento aborto nos discursos das alunas ocorre nos três níveis de abstração: da forma mais concreta possível, quando são relatados eventos específicos, como é o caso dos relatos do aborto realizado por Luiza e pela amiga de Clara; de forma mais abstrata/generalizada, quando as alunas exemplificam hipoteticamente casos de aborto para justificarem seus posicionamentos, mencionando uma série ou conjunto de eventos sociais; e

da forma mais abstrata possível, ao se posicionarem contra ou a favor do aborto enquanto uma prática social, chegando à generalização, no âmbito da ideologia.

Percebe-se, assim, que existe nas falas das alunas uma gradação quanto à abertura para a diferença no que concerne o tema aborto, predominando, porém, uma não aceitação da prática do aborto em nenhuma circunstância, que é representada discursivamente pela acentuação da diferença, conflito, polêmica, uma luta pelo significado, normas, poder, mas havendo também opiniões menos opositoras, manifestando-se principalmente por meio do processo de abertura, aceitação e reconhecimento da diferença; uma exploração da diferença; e de tentativa de resolver ou superar a diferença (FAIRCLOUGH, 2003).

6.4 O trabalho é duro

Para iniciar a análise das representações discursivas sobre o trabalho nas redações das alunas da EJA, apresentamos, neste tópico, um trecho da carta pessoal escrita por Bruna para si mesma:

sabe quando você conseguiu o seu primeiro trabalho, foi bem tenso nossa você correu atrás de tantas coisas, e assinou o monte de papéis, quer saber foi um dos dias mais incríveis que mim aconteceu, meus parabéns.
(BRUNA)

Neste trecho de sua redação, Bruna define o dia em que conseguiu o primeiro emprego como um dos dias mais incríveis de sua vida. Ela é uma aluna que viveu grande parte de sua vida em um orfanato após seus pais morrerem e a conquista de um emprego representa para ela uma liberdade. Ela utiliza o vocábulo **tenso** para se referir ao dia em que conseguiu o seu primeiro emprego, utilizando colocações como **tantas coisas** e **monte de papéis**, porém, ela define esse dia como **incrível**. O fato de, mesmo tendo vivenciado um dia tenso, a aluna considerá-lo um dos dias mais incríveis de sua vida, denota a importância que o trabalho tem em sua vida.

A vida profissional das mulheres, contudo, configura-se como um campo em que tendem a encontrar inúmeras dificuldades variadas relacionadas ao gênero. A resposta provida por Janaina à pergunta *Como é a vida profissional para uma mulher?* é representativa dos percalços que elas comumente enfrentam no trabalho.

Como é a vida profissional para uma mulher?

Muito difícil. Muito difícil porque às vezes as pessoas te olham de outra maneira, ainda mais quando você é mãe, não te dá confiança numa área de trabalho, sabe? Ainda mais quando você trabalha em roda de homens, é muito, muito difícil você ser o que você quer ser porque você tem que se prevenir pra não, pra você não ter, tipo assim, acontecer alguma coisa, algum assédio, algum abuso, alguma coisa assim, sabe? Mas quando você trabalha num local bom de trabalhar, num local que a pessoa te respeita mais, é uma vantagem pra mulher.

(JANAINA)

A resposta de Janaina toca em alguns pontos relativos à vida profissional da mulher que se mostraram constantes nas entrevistas realizadas com as alunas. Ao avaliar negativamente como **muito difícil** a vida profissional da mulher, ela afirma o seguinte: a mulher é olhada de outra maneira; a mulher, quando é mãe, é mais desacreditada; e a mulher sofre assédio e abuso no local de trabalho. Com isso, Janaina aponta alguns fatores que complicam a vida profissional de uma mulher: o preconceito (**te olham de outra maneira**), o assédio (**algum assédio, algum abuso, alguma coisa assim**) e a dupla jornada (**ainda mais quando você é mãe**). Discutiremos a seguir essas dificuldades enfrentadas pelas mulheres na vida profissional. Falaremos também sobre a questão da feminilidade, outro assunto levantado por muitas alunas quanto à vida profissional.

E como é a vida profissional para uma mulher?

É enfrentada com muita dificuldade, preconceito. É que quando chega: “ah, você que é a dona? Ah”. Eles sempre esperam ter um homem à frente de uma empresa, sempre alguma coisa assim, então é levada como preconceito, eu acredito.

(SANDRA)

Sandra emprega a metáfora da vida profissional como desafio, algo que precisa ser enfrentado. Além disso, ela também emprega a avaliação por meio da gradação, intensificando a dificuldade da vida profissional. Dessa forma, as escolhas lexicais feitas por Sandra, usando os termos **enfrentada**, **muita dificuldade** e **preconceito** para se referir à vida profissional da mulher, fundamentam-se no preconceito que ela mesma sofre sendo a dona de uma empresa, pois ela relata que os clientes esperam sempre que um homem esteja no comando, e se espantam quando descobrem que a dona é uma mulher. Assim, Sandra apresenta a voz de decepção dos seus clientes ao descobrirem que a empresa da qual são clientes é comandada por uma mulher. Essa decepção está arraigada na concepção de que somente homens têm a capacidade de

liderança, cabendo às mulheres papéis secundários no mundo do trabalho, o que leva a uma injusta distribuição de cargos baseada nessa concepção errônea.

Da perspectiva de funcionária, Sophia também denuncia o preconceito de empregadores em ocasiões de contratação de funcionárias. Ela diz que aparentemente os donos de lojas preferem homens para trabalharem, mesmo sem saber explicar o porquê.

Como é a vida profissional para uma mulher?

Difícil.

Por que é difícil?

Tem muito preconceito.

É? Que tipo de preconceito?

Ai, parece que os empresários, tipo, dono de uma loja, prefere um homem pra trabalhar, não sei porque, mas é difícil.

(SOPHIA)

Com isso, a mulher está sujeita ao preconceito de gênero, visto que a força de trabalho masculina é representada como sendo mais valorizada do que aquela fornecida pelas trabalhadoras. Mais uma vez, averigua-se as relações de poder assimétricas que regem as relações de gênero, sendo que no campo do trabalho também a mulher se encontra em posição desprivilegiada em relação aos homens.

Além disso, quando consegue se efetivar em um emprego, a mulher ainda precisa lidar com a questão do assédio e do abuso de poder contra a mulher.

E como é a vida profissional para uma mulher?

É um pouco difícil.

Por quê?

É muito assédio... na maioria das vezes confunde o relacionamento do trabalho com o pessoal, essas coisas.

(CAMILA)

Contrastam-se na resposta de Camila as avaliações realizadas por ela quanto à intensificação e à quantificação: ela, primeiro, descreve a vida profissional da mulher como sendo **um pouco difícil**, o que contrasta com a quantificação de “**muito** assédio” sofrido pela mulher na vida profissional, quando o homem confunde o relacionamento profissional com o pessoal. Essa falta de discernimento das fronteiras entre o pessoal e o profissional por parte dos colegas de trabalho homens aparece também na fala de Betina.

Como é a vida profissional para uma mulher?

Numas áreas, boas, tipo assim, como eu trabalho em distribuidora, mas com mais homem, né, então acaba que, assim, às vezes eu trabalho de madrugada, às vezes, normalmente ele fala, “não, você tem que vir comportada, porque você tem que estar no local, né, cada local é uma roupa e tal”. Acaba que eu ouço muitas piadinhas, muitas coisinhas, que em qualquer lugar a gente ouve.

(BETINA)

Betina afirma que o assédio ocorre no trabalho, manifestando-se através de piadinhas, e que a responsabilidade é jogada sobre a mulher, que deve tomar cuidado com o tipo de roupa que usa no ambiente de trabalho. Betina utiliza a palavra **comportada** para definir a forma como se espera que a mulher aja, o que nos remete aos padrões de comportamento impostos às mulheres e sua disparidade com os comportamentos esperados e/ou tolerados de homens. Ademais, ela minimiza o assédio ao utilizar diminutivos como piadinhas e coisinhas, o que reflete o caráter supostamente inofensivo com que os preconceitos se revestem no cotidiano.

Está presente na fala da aluna, por meio do discurso direto, a voz de um homem, provavelmente ocupante do posto de seu patrão, que utiliza o discurso de que a mulher precisa estar vestida comportadamente, o que nos remete à culpabilização da mulher quando ela é abusada. A modalidade deôntica pela qual a voz alheia se constrói indica a obrigação da mulher no que tange a não provocar comportamentos inesperados nos colegas homens (“não, você tem que vir comportada, porque você tem que estar no local, né, cada local é uma roupa e tal”). Assim, impõe-se que cabe à mulher evitar que abusos aconteçam no ambiente de trabalho, estando sob responsabilidade dela o controle dos comportamentos abusivos de seus colegas homens. Muitas vezes, a escola acaba reproduzindo tal discurso:

Sexta, 26 de abril de 2019.

No meio da aula, uma mulher, que parece ser coordenadora, entrou para entregar aos alunos uma bala com um pequeno bilhete, dizendo ser em comemoração à Pascoa. Essa mulher chamou a atenção de uma aluna, que vestia um short, e disse que ela deveria estar vestida na próxima aula.

A nota de campo acima, registrada em uma sala de aula do 1º ano, demonstra que, apesar de ser um local com vistas ao acolhimento, o ambiente escolar pode se configurar como um lugar de opressão, tal qual o ambiente de trabalho, o que pode ocorrer, inclusive, de forma discursiva. É imprescindível que adotemos posicionamentos menos fundamentados na tradição

quanto ao vestir e ao comportamento, a fim de evitar incorrer nas injustiças que tanto buscamos combater.

Como é que é a vida profissional para uma mulher?

A vida profissional? Pelo menos antigamente, né, era muito preconceito, né, uma mulher trabalhar, tipo, de motorista e tudo mais. Hoje em dia, é normal pra mim, uma vida profissional é normal, pode trabalhar em qualquer canto, qualquer lugar, pra mim, ficou, com o passar do tempo ficou muito melhor, tanto pras mulheres quanto pros homens, ficou muito melhor.
(MANUELA)

Manuela acredita que o preconceito que havia no passado quanto a profissões específicas para mulheres melhorou atualmente, podendo a mulher trabalhar com qualquer coisa hoje em dia, e que isso teria melhorado para as mulheres e inclusive para os homens. Assim, há em seu discurso a pressuposição de que em tempos anteriores a situação era diferente do que a descrita por ela.

Adriana, por sua vez, destaca que essas dificuldades ainda permanecem até os tempos atuais.

Na sua opinião, como é a vida profissional para uma mulher?

Dependendo da área que ela queira atuar vai ser muito difícil porque ela vai ter que quebrar tabus e coisas que vieram de muito tempo, de épocas passadas, mas, afinal, nós estamos aqui pra lutar por isso.
Você poderia me dar um exemplo de, talvez, alguma dificuldade que a mulher possa ter na vida profissional?
Vamos citar profissões: ser bombeira, ser policial, é coisa que, às vezes, pela força braçal do homem, acredita que a mulher não é capaz de fazer.
(ADRIANA)

A aluna define o pensamento machista como “**tabus, coisas que vieram de muito tempo, de épocas passadas**”. Ela cita profissões, como bombeira e policial, para exemplificar áreas que podem requerer força física da mulher e servem, muitas vezes, como argumento para que a mulher não exerça todos os tipos de profissões que deseja exercer. Há, com isso, menção ao discurso sobre a fragilidade e incapacidade física da mulher para serviços considerados pesados e a consequente adequação de certos tipos e trabalho a trabalhadores do sexo masculino.

Como é a vida profissional para uma mulher?

É difícil, porque as pessoas, hoje em dia, acham que, ainda mais o meu serviço, acham que é uma coisa que só homem faz. Eu já recebi comentário, tipo, “ah, mas já pra homem é tão difícil, imagina pra você”, eu acho isso tão nada a ver, então, eu acho que a sociedade tem que abrir a mente pra entender que não é só homem que pode fazer certas coisas, acho que tem que ter espaço pra homem e pra mulher, pra ambos os sexos.

(AMANDA)

Amanda, que afirma trabalhar realizando entregas, aponta para a especificidade de alguns trabalhos, como o dela, que são considerados apropriados apenas para homens e considera que a superação dessa mentalidade seria a sociedade abrir a mente, empregando a metáfora ontológica da mente como recipiente, que precisa ser aberto para a recepção de novas ideias. Por isso, há aqui a representação da atuação da mulher em áreas profissionais diversificadas como uma desconstrução de mentalidades patriarcais e conservadoras. Assim, no fato de a mulher ocupar posições tradicionalmente encaradas como masculinas, encontra-se também um modo de agir de resistência.

Ela cita diretamente a voz de pessoas que duvidam de sua capacidade para executar o seu trabalho por ela ser mulher, aludindo ao discurso da feminilidade como uma incapacidade da mulher para profissões específicas.

E como é a vida profissional para uma mulher?

É mais complicada, tanto a gente percebe isso também na área de, dessa de militar, de civil, porque numa turma onde tem vinte homens, tem duas mulheres só no meio. Então, a gente sofre alguns preconceitos, alguns olhares, de que você não vai conseguir porque você é fraca, então, a gente ainda sofre muitos preconceitos por adquirir áreas que são consideradas de homem. A gente sofre muito ainda, mas a gente continua lutando pelos nossos direitos de igualdade.

(LETÍCIA)

Letícia, também destaca a questão de profissões que parecem ser destinadas apenas a homens, mencionando a escassez de mulheres nas forças militar e civil, por exemplo, em que o número de mulheres é bem baixo em comparação com o de homens. Para ela, há alguns olhares que indicam que a mulher é mais fraca que o homem. Também aqui percebe-se a presença do discurso, embora negado, de que a mulher é fraca se comparada ao homem no desempenho de trabalhos específicos.

A aluna emprega a metáfora da luta para mencionar as dificuldades da vida profissional (“A gente sofre muito ainda, mas a gente continua lutando pelos nossos direitos de igualdade”),

metáfora que aparece também no trecho da redação de Janaina, abaixo, quando ela escreve que se esforça muito para conquistar seus objetivos, o que aponta para suas metas como algo que precisa ser conquistado.

Depois o tempo passou a minha filha cresceu e comecei a trabalhar e estudar e ao sábado eu faço curso, com a ajuda da minha sogra eu aprendi muitas coisas, criei muita maturidade e me esforço muito pra mim conquistar meus objetivos. Essa foi um pouco da minha história.
(JANAINA)

Janaina menciona que estuda e trabalha, além de fazer um curso aos sábados, num esforço para conquistar seus objetivos. Uma característica comum às alunas da EJA é o fato de, além de estudarem, muitas vezes trabalharem fora e dentro de casa, acumulando duas jornadas laborais ou mais.

E como é a vida profissional para uma mulher?

Ah, é muito corrido, principalmente quando a gente tem filho pequeno, que eu já passei, né, além de trabalhar fora, chega em casa, você não tem descanso, né, é casa, é filho, é tudo, marido, é tudo. Então, é muito corrido.
(ANTÔNIA)

Antônia destaca que, quando a mulher tem filho pequeno, ela não tem descanso quando chega em casa, pois tem que atender as demandas da casa, dos filhos e do marido. Assim, ela define a vida profissional da mulher como muito corrida. Ela cita as atividades que a mulher tem que realizar fora de casa, como cuidar da casa, do marido, do filho.

Quando analisamos a presença da modalidade deôntica nos discursos das alunas, comprovamos que as obrigações impostas às mulheres não fazem parte das preocupações dos homens no que diz respeito ao trabalho. Quando enunciam a necessidade de precaução e de ir contra as convenções (“porque você tem que se prevenir”, “você tem que vir comportada”, “ela vai ter que quebrar tabus”), percebe-se que a mesma necessidade não é imposta aos homens.

Ainda, a aluna emprega **você** como um generalizador, o que remete a uma aplicação de tais regras implícitas do ambiente de trabalho às mulheres de modo geral, e não a casos específicos, o que, mais uma vez, corrobora a representação da vida profissional da mulher como tendo empecilhos incomuns à vida profissional dos homens.

Assim, as mesmas relações de poder que ditam a hegemonia masculina nos campos até aqui analisados, trabalham para que a mulher esteja em posição de desigualdade com o homem

no que diz respeito à vida profissional. Como bem sabemos, o preconceito quanto ao gênero não afeta trabalhadores homens na mesma medida, assim como os casos de assédio sexual. A dupla jornada também não se coloca como uma realidade vivenciada pela maioria dos homens, enquanto a maioria das mulheres tendem a precisar dividir seu tempo. Por fim, a questão da masculinidade não é vista como impeditivo para profissões específicas, diferentemente do que ocorre com a feminilidade rechaçada a depender da situação profissional.

Muito embora o trabalho seja imposto à mulher com dificuldades não enfrentadas por seus colegas homens, as representações discursivas apontam para satisfação das alunas em se identificarem como mulheres trabalhadoras, haja vista a importância concedida ao trabalho como forma de superar algumas das opressões que oprimem as mulheres simultaneamente à opressão de gênero.

É preciso ressaltar, conforme hooks (2018), que o trabalho por si só não é capaz de libertar a mulher da dominação masculina, pois até mesmo mulheres bem-sucedidas profissionalmente podem estar em situações de dominação, por exemplo, em um casamento com um homem dominador. Fato é que, conforme a autora pondera, a tendência de se livrar de um relacionamento abusivo é maior para mulheres independentes financeiramente do que para mulheres que dependem de seus maridos. Por isso, ela recomenda pensar possibilidades de trabalhos libertadores, que contemplem melhor remuneração e horários flexíveis.

6.5 Machismo é um homem e feminismo é uma luta

Embora as questões do machismo e do feminismo não tenham aparecido nomeadamente como tais nas redações, em algumas das respostas das alunas os termos foram evidenciados principalmente nas perguntas relacionadas ao casamento e ao relacionamento abusivo. Outras perguntas constantes do nosso roteiro que propiciaram o acesso às representações sobre essas questões foram aquelas sob os tópicos *Você sabe o que é o machismo?* e *Você sabe o que é o feminismo?*.

As respostas acerca do machismo tinham em comum o emprego da metáfora ontológica **machismo é o homem que**, representando, portanto, um ser em termos de outro, a saber, o machismo como sendo um homem que adota certas atitudes e comportamentos.

Machismo? Eu acho que machismo, pra mim, é o homem que não aceita que a mulher estuda. (OLÍVIA)

Ah, machismo é o homem querer ser mais que a mulher, né, não respeitar a mulher, sempre diminuir a mulher. É mais ou menos isso. (ISABELA)
Machismo pra mim é um homem oprimir uma mulher, pelo que ela tá fazendo, às vezes pelo trabalho dela, falar, chegar e falar, isso não é coisa de mulher, isso é coisa de homem, é isso. (BETINA)
É o homem não permitir que a mulher cresça. (ADRIANA)
O machismo é aquele homem que não aceita o que a mulher faz, tipo, uma mulher vai trabalhar e ele não aceita que ela trabalhe, ele quer botar tudo pra dentro de casa, ele quer ser o homem da casa, pra mim isso é machismo. (MANUELA)
É homem que quer se impor, quer ter mais direito do que as mulheres, não respeita as mulheres. (LAURA)
Machismo é, vamos supor, é um homem , certo, que ele não aceita as escolhas da mulher e que ele não está de acordo do jeito que ela vive. (CAMILA)
Machismo é aquela, aquele homem que tudo que, sabe, tipo assim, a mulher vai sair, bota uma roupa. (MERCEDES)
Sim, é quando o homem acha que ele é dono da mulher, que ele pode mandar na mulher e que a mulher tem que obedecer a ele, que tem que servir o que ele quer que ela faça. Eu creio que é isso. (JANAINA)
Machismo é o homem não deixar a mulher fazer as coisas que, as coisas que ela tem direito, por exemplo, estudar, trabalhar, né, passear, viajar, né, a mulher tem direito, não importa. (ELISA)
É um homem que pra ele, ele é, ele é uma pessoa imatura, pra ele tem que as mulheres têm que só que ficar em casa, não precisa trabalhar, ele mesmo dá conta de tudo, que a mulher não é guerreira, elas têm que ficar no cantinho lá. (ALICE)
O homem que se acha o dono, fortão, tipo o bicho de sete cabeças. É isso aí mesmo. (SOPHIA)
Meu pai. (HELENA)
Eu acho que é o cara que quer mandar, que sente, assim, mais, não deixa a mulher vestir a roupa que ela quer, ou o cara que, ele entende por ser cabeça é, então ele que manda em tudo e a mulher tem que obedecer, entendeu? (VALENTINA)
Machismo é, eu acho que é aqueles homens que, que fica, que é contra gay, que é contra lésbica, eu acho, né, que é isso. (LUIZA)

Nas respostas acerca do machismo, observa-se o emprego da metáfora ontológica **machismo é um homem**, sendo que as definições apresentadas abrangem processos verbais que explicitam ações consideradas machistas, que têm como participantes homens como atores e mulheres como metas. Assim, fica evidente a associação que os discursos das alunas constroem entre o machismo e os homens que são considerados machistas.

Esse posicionamento discursivo revela um entendimento de responsabilização do homem frente a atitudes machistas, por entenderem as alunas que a maioria desses atos são praticados por eles. Tem-se, assim, um predomínio da inclusão do ator social homem por meio da especificação “é o homem que”.

Quanto às respostas para a pergunta *Você sabe o que é o feminismo?*, obtivemos, dentre outras, a seguinte resposta:

Porque, apesar da mulher ser, tem que ter um direito de estar ali trabalhando no meio dos homens, eu acho que ela tem o seu lugar, ela não deve se igualar com o homem, que nem diz na Bíblia, o homem deixou o homem e a mulher, mas, é, tipo não iguais, não a mais, mas, nenhum a mais que o outro, mas, assim, é, ela, a mulher, acho que ela não dever ser mais que o homem, também nem superior. Pra mim, ela tem que se igualar. Tem que se igualar e ter seus direitos, os mesmos direitos. Acho que é isso.
(LUIZA)

A resposta de Luiza é representativa do embate discursivo que observamos existir nas representações das alunas sobre o feminismo. Ao analisarmos suas falas, percebemos a presença de diferentes discursos, por vezes discordantes entre si, coexistindo em suas concepções. Luiza incorpora diferentes discursos em sua resposta: o discurso legal, sobre o direito das mulheres de trabalhar conjuntamente com homens; o discurso conservador de que a mulher deve ocupar um lugar específico tido como feminino; o discurso religioso que prega a inequidade entre homens e mulheres. Apesar disso, a aluna contradiz algumas dessas vozes sociais ao afirmar que para ela a mulher deve se igualar ao homem e ter os mesmos direitos.

Na mesma linha de embate discursivo, as respostas abaixo, conforme pode ser verificado, representam o feminismo das seguintes formas: como equivalente ao machismo; como extremismo; e como a busca por igualdade de direitos. Convém apontar que muitas concepções abarcam mais de um desses discursos.

Feminismo eu acho que é a mulher ser muito, ai, como é que se diz, **uma pessoa que quer estar sempre acima, acima dos homens, acima de qualquer coisa**, eu acho que é isso.

(MADALENA)

Madalena emprega metáfora orientacional para definir o feminismo como a mulher que quer estar sempre acima do homem, remetendo à hegemonia vigente, em que o homem ocupa uma posição social de prestígio mais elevado do que a mulher. Tal concepção também é apontada por Isabel:

Feminismo? É a mulher achar que, na minha opinião, né, a mulher achar que ela é mais do que o homem, que ela não precisa do homem pra sobreviver.
(ISABEL)

A aluna também aponta para a busca por superioridade apresentando uma definição de feminismo fundamentada ainda na desigualdade entre os gêneros, o que corresponderia a uma inversão de papéis sociais entre homens e mulheres no que tange aos direitos. Para ela, além de buscar a superioridade da mulher, o feminismo pressupõe o homem como desnecessário. Dessa forma, a representação de ambas as alunas envolve uma inversão das relações de poder e uma suposta hegemonia feminina, fundamentada na dominação das mulheres sobre os homens. Ora, o fato de pressupor uma inversão aponta para a conclusão da existência de uma hegemonia masculina na sociedade atual.

Sei, é quase a mesma coisa do homem? Pra mim é, né?

O que que você entende por feminismo?

Ah, feminismo eu acho que é quando a mulher quer mandar muito no homem, quer ser, acha que é dona de tudo também, dentro de casa, ou fora de casa, quer mandar, quer opinar em tudo que o homem faz, o feminismo.

(MANUELA)

Marília também representa o feminismo como sendo correspondente ao machismo, propondo uma concepção de feminismo em que a mulher buscaria mandar no homem, ser a dona do homem e da casa. Visto que, conforme verificamos no item 6.2 *Primeiro, o casamento*, deste capítulo, um dos principais problemas enfrentados pelas mulheres nos relacionamentos, apontados pelas alunas, consistia no fato de o homem querer sempre mandar na mulher e nutrir por ela um sentimento de posse, a resposta de Manuela representa o feminismo como sendo o inverso daquela situação, sendo a mulher o sujeito que buscaria mandar no homem no relacionamento.

Sim. Feminismo é quase igual ao machismo. É um **exagero**. A gente não pode ser feminista, a gente tem que ter equilíbrio, não é? O homem não é tudo de ruim, não é tudo de ruim, eu acho que ele tem que ser nosso companheiro. Agora, as feministas, elas querem, elas querem demais ser homens e não é isso, a gente tem que ter um meio termo, tudo demais eu penso que passa, se você comer demais, você vai virar um balofo, se você comer de menos, você vai ficar doente, se você beber muito, você vai virar um alcoólatra, se beber nada, você vai virar um careta. Então, tem que ter um equilíbrio e o feminismo é igual ao machismo, é horrível, é péssimo, é desagradável, não cabe na sociedade, igual não cabe o machismo. Eu acho que pessoas são pessoas, pessoas, né, não interessa se é homem, se é mulher, se é, não é? Eu penso que pessoas são pessoas.
(CLARA)

Clara também equipara o feminismo ao machismo, ao classificá-lo como exagero. Vale destacar que tanto na resposta de Clara quanto na de Manuela percebe-se um nível de comprometimento baixo quanto à afirmação de que o feminismo é a mesma coisa que o machismo pelo emprego da modalidade epistêmica por meio do modalizador quase: “Sei, é quase a mesma coisa do homem? Pra mim é, né?” e “Feminismo é quase igual ao machismo”. Pela negação, a aluna rechaça a voz que diz que o homem é ruim, uma voz que, para ela, seria pertencente à ordem do discurso feminista. Contudo, conforme exposto na fundamentação teórica deste trabalho, as correntes feministas tendem a enxergar o homem como um possível aliado na causa feminista. Nota-se na resposta de Clara a abundância da modalidade deôntica, o que aponta para um caráter prescritivo presente em sua definição de feminismo, pois a mesma afirma que “A gente não pode ser feminista, a gente tem que ter equilíbrio”, “eu acho que ele tem que ser nosso companheiro”, “a gente tem que ter um meio termo”, “tem que ter um equilíbrio”. Progressivamente, a aluna demonstra um nível de comprometimento maior com sua opinião de que o feminismo é algo ruim ao reafirmar sem a presença de modalizador que “o feminismo é igual ao machismo, é horrível, é péssimo, é desagradável, não cabe na sociedade, igual não cabe o machismo”. Com isso, Clara apresenta uma avaliação de atitude, de julgamento do tipo sanção social extremamente negativa quanto ao feminismo.

Diferentemente, outras respostas representam discursivamente o feminismo como sendo um complexo de atitudes extremas:

É, uma mulher criticar muito a outra, né, ficar muito contra a mulher porque ela veste uma roupa diferente, porque ela coloca um batom, quando, né...
(CECÍLIA)

Cecília evoca o discurso de que o feminismo envolve críticas de mulheres para com outras, apontando para a rivalidade como uma das características dos feminismos.

Ai, eu, mais ou menos. É, eu sou a favor não do feminismo extremo, que são aquelas mulheres que ficam fazendo aqueles trem de pelada no meio da rua, eu não gosto. Mas eu sou a favor daquele feminismo que foi na rua pros nossos direitos, que a gente tem hoje.
(LAURA)

Laura exemplifica o que considera extremismo ao mencionar os protestos realizados por algumas correntes do feminismo, por vezes criticadas pelo emprego de formas atípicas de manifestação, como a exposição dos seios. Porém, a aluna se mostra favorável a atos de manifestação que ela apresenta no tempo passado como sendo “daquele feminismo que foi na rua pros nossos direitos, que a gente tem hoje”, o que indica que a aluna tem consciência da importância da luta feminista empreendida no passado, mas que também entende como diferentes a forma como o feminismo empreende sua militância na atualidade, a qual ela avalia negativamente.

É... impor as minhas vontades?
Quero saber a sua concepção, o que você entende por feminismo?
Eu acho que sim, é defender mulher, defender que ela pode usar roupa curta, que ela pode pegar um ônibus, que ela pode, sabe? Não ser igual ao homem, porque também, feminismo, ai, tem umas coisinhas que é muito, que eu vejo as meninas debatendo, que é umas coisinhas que não dá pra uma mulher ser, igual, eu vejo meninas que, ai, agora eu vou deixar a axila crescer, tipo, igual eu vi uma menina, com, sabe, assim, eu acho que isso não é necessário.
(BETINA)

Neste trecho de Betina percebe-se claramente o embate discursivo, pois há a presença do discurso de que o feminismo é a imposição das vontades das mulheres, o discurso do feminismo como defesa das vontades e da segurança das mulheres, o discurso da igualdade entre os gêneros e o discurso do feminismo radical. Ao empregar o diminutivo coisinhas, a aluna aponta para a forma como avalia negativamente algumas atitudes dos movimentos feministas, como a escolha de uma mulher não depilar as axilas.

Ah, eu vou falar pra você, feminismo é uma besteira que essas mulheres inventaram aí, que não serve pra nada. Acha que é ficar nua em algum lugar, é ficar sem depilar, é ficar, sendo que tem

outras coisas que você poderia lutar com o feminismo mesmo, sabe? Tem tantas outras coisas mais importantes do que isso, eu acho, né, a minha opinião.
(ANTÔNIA)

Antônia se mostra totalmente desfavorável ao feminismo ao defini-lo como atos de ficar nua e sem se depilar. Por meio do julgamento do tipo sanção social, a aluna tece uma avaliação negativa do feminismo, classificando-o como “uma besteira que as mulheres inventaram aí”. Esse posicionamento aponta para um entendimento da aluna do feminismo como uma invenção sem finalidade e não como um ato de resistência que, conforme apresentamos no Capítulo 2, item 2.3 *Feminismos de ontem, de hoje e de sempre*, sempre existiu.

Em contrapartida, várias respostas representam o feminismo como a busca pela igualdade de direitos entre homens e mulheres e como resistência das mulheres frente a condições de dominação. As quatro respostas apresentadas abaixo definem o feminismo como sendo a busca por igualdade, enquanto as cinco seguintes associam-no ao ato de resistir pelo emprego da metáfora da luta.

Você sabe o que é feminismo?

A busca pelos direitos das mulheres.
(ADRIANA)

Mais ou menos também. É a **luta** da mulher pela igualdade nos dias de hoje.

(CAMILA)

Você sabe o que é o feminismo?

Uma mulher muito obcecada por... pera, deixa eu lembrar... quando a mulher quer ter os direitos dela também, do mesmo jeito dos homens, a mulher também tem que ter o dela.

(JÉSSICA)

Não, não sei, não sei te definir, assim. Bom, vou falar com as minhas palavras, mulheres que, vamos dizer, que, que são, eu vejo como mulheres empoderadas, mulheres assim, que não permitem um homem mandar nelas, de forma alguma. E eu já vejo um outro lado também do feminismo, que são mulheres que tomam até raiva de homem, assim, tomam raiva da posição deles em termo de trabalho, que acha que tem que ser igual, que eu também acho, que o que você exerce é o que você ganha, né, a mulher não pode ganhar, ele acha um absurdo que mulher ganhe mais. Então, é isso.

(LÍDIA)

Adriana e Camila apresentam respostas mais sucintas e objetivas ao dizerem que o feminismo consiste na busca pelos direitos das mulheres. Na resposta de Jéssica constata-se um embate entre discursos devido ao fato de no início de sua resposta haver uma voz que aponta para a obsessão das mulheres, concebendo o feminismo como uma obsessão, mas trazendo de forma remediadora um discurso que concebe o feminismo como a busca pela igualdade de direitos. Lídia também incorpora o discurso da resistência da mulher contra a prática de ser mandada. Entretanto, ela retoma a pluralidade discursiva ao incorporar o discurso de que feministas tendem a não gostar dos homens.

As demais respostas focam na resistência da mulher por meio da luta:

Feminismo é as mulheres que **lutam** por uma igualdade, elas querem igualdade junto com os homens, querem uma vida... Acho que é isso.
(SANDRA)

Olha, **feminismo é, é você, é, é, é lutar** pelas suas causas, né, pel'aquilo que você quer, de você ter o direito de escolher o que você quer fazer e não deixar que os outros decidam, né, e **lutar pelos direitos iguais**.
(MERCEDES)

Na minha concepção, o feminismo é uma mulher que apoia todas suas causas, apoia todas as mulheres, tem a força de **lutar** pelas suas coisas.
(ALICE)

Sei o conceito, assim, não sei se eu vou falar certo, mas o feminismo é aquelas mulheres que **lutam** pelo seu direito de igualdade na sociedade.
(LETÍCIA)

Sim, é, são mulheres que **defendem** a opinião delas, né, tipo assim, por exemplo, quando o homem faz alguma coisa, elas falam que tá errado, que não pode fazer, que isso é machismo e elas querem impor o feminismo.
(AMANDA)

O fato de compreenderem o feminismo como uma luta, pressupõe a existência de uma batalha entre duas forças que, nesse caso, consiste na tentativa de romper com a hegemonia masculina de um lado e na tentativa de manutenção do *status quo* por outro. É possível perceber que não há completa clareza quanto aos significados de machismo e feminismo por parte das alunas, uma vez que no âmbito das práticas sociais não existe uma homogeneidade quanto às

ações que permitam classificá-las como atos machistas ou feministas por si só. Assim como as práticas sociais são heterogêneas, assim o são também as práticas discursivas que temos observado. Entretanto, muitas dos discursos das alunas sobre a mulher, analisados no âmbito deste trabalho, apontam para atos de resistência contra a dominação que lhes acomete e indicam seu anseio por romper com as redes de poder que perpetuam sua condição de desigualdade.

REFLEXÕES FINAIS

Analisar as representações discursivas sobre a mulher nas redações produzidas pelas alunas da Educação de Jovens e Adultos, o que constituiu o objetivo geral deste trabalho, mostrou ser uma empreitada complexa, porém produtiva, sendo que tanto sua complexidade quanto sua produtividade devem-se à imensurável riqueza dos discursos com os quais foi possível ter contato, advindos das mulheres que integraram esta pesquisa. Dessa forma, cada uma das análises realizadas, ao enfatizar pontos específicos a respeito da vida dessas mulheres, aponta para representações discursivas sobre o que é ser mulher e, conseqüentemente, para a formação de uma representação identitária de mulher.

O que é ser mulher? Eu gosto de ser mulher; eu acho que a mulher sofre muito, sofre preconceito, sofre... algumas sofrem na infância, algumas sofrem já adultas, por encontrarem pessoas erradas no caminho. Mas ser mulher tem que ser forte, firme e acreditar que tudo pode mudar.

(SANDRA)

Na busca por explicitar os problemas enfrentados por alunas da EJA no processo de ensino/aprendizagem e na tentativa de refletir acerca das formas de sua superação, descobrimos que para muitas dessas mulheres, a infância, o período da vida que deveria despertar o saudosismo, é fonte de lembranças traumáticas relacionadas ao abuso sexual, ao abandono afetivo e ao trabalho precoce. Por isso, recordar a infância implica, por vezes, em recordar os abusos sexuais vividos, em sua maioria, dentro de casa e cometidos por familiares. Assim como acontece na maioria dos casos, a mulher enfrenta inúmeras dificuldades para conseguir denunciar o abusador, visto que este pode vir a ser o próprio pai ou o padrasto, o que significa que além de ocuparem uma posição desprivilegiada numa hierarquia adultocêntrica, que privilegia o adulto, ainda estão submetidas a um regime patriarcal, privilegiando o homem. Assim, ocorre de inclusive a mãe dessas crianças estarem envolvidas em um pacto de silêncio, o que contribui ainda mais para que os abusos se perpetuem por gerações. De fato, tal convivência pode decorrer até mesmo do fato de essas mães terem sido, por sua vez, vítimas de abuso sexual tal qual as suas filhas. Além disso, várias alunas relatam terem sofrido o abandono afetivo. Muitas delas foram criadas pelos avós ou por outros familiares, isso quando não precisaram viver, quer seja temporariamente, quer seja até a maioridade, em abrigos para crianças e adolescentes.

Também, uma outra marca desse período consiste no trabalho precoce, tendo sido essas mulheres introduzidas precocemente no mundo do trabalho. Beneficiam-se desse trabalho, conforme evidenciamos, os próprios familiares, que são aqueles responsáveis por viabilizarem o trabalho infantil, o qual costuma ser centrado no trabalho doméstico. Interessa ressaltar o processo de naturalização que reveste as representações acerca do trabalho infantil nos discursos das alunas, uma vez que estes dialogam com as vozes sociais sobre a importância do trabalho para a dignidade do homem. Ao mesmo tempo, as avaliações negativas realizadas por elas a respeito desse evento de suas vidas apontam para a dualidade entre benefício e malefício do trabalho precoce. Essa dualidade se relaciona às relações de poder às quais estavam subjugadas nesse período de suas vidas, visto que deviam obediência aos pais ou a outros responsáveis adultos, o que indica uma hierarquia etária, sofriam também a opressão de gênero, muitas vezes tendo sido imposta também às suas mães e avós, materializada na imposição do trabalho doméstico às mulheres. Conforme destacamos, além dessas opressões, o trabalho infantil é, além de uma questão de gênero, uma opressão racial, visto que são as meninas negras as mais submetidas a ele.

Com isso, encontramos representações discursivas sobre mulheres resilientes que sofreram vários tipos de violências em suas infâncias, por vezes praticadas até mesmo por outras mulheres, o que não deixa de ser uma violência relacionada ao sistema patriarcal, praticada por homens e mulheres sexistas. Dado o fato de crianças não possuírem voz coletiva que lhes possibilite atuarem contra essa violência, grande parte do que acontece em termos de abusos infantis permanece encoberto

Um desafio. Um desafio, porque a gente tem muitos traumas, inseguranças. Um desafio.
(VALENTINA)

Contudo, os relatos sobre infância feliz também se fazem presentes, destacando principalmente os momentos relacionados às brincadeiras infantis e aos espaços simples e interioranos, além da convivência com a família e com os amigos. Por isso, cabe enfatizar a importância do fator ludicidade no desenvolvimento pleno dos sujeitos infantis, bem como a importância da garantia de sua convivência com a família, uma vez que são estes os momentos representados como mais importantes pelas alunas.

A representação discursiva acerca da infância acontece, portanto, acentuando eventos traumáticos ou momentos de felicidade para essas alunas. Ao representarem dessa forma sua infância, as alunas se identificam, ora como mulheres fortes, que precisaram enfrentar as

adversidades do abuso, do abandono e/ou do trabalho infantil e conseguiram vencer, colocando-se como mulheres fortes e resilientes, ora como mulheres que tiveram uma infância simples, porém repleta de memórias alegres, as quais contrastam com as práticas de infância da contemporaneidade.

Ao refletirmos sobre uma aproximação entre as práticas educacionais da EJA com o cotidiano das suas alunas, entendemos que a escola muitas vezes não considera a história de vida dessas alunas, principalmente no que diz respeito às marcas de abuso, abandono e trabalho precoce, o que nos leva a reforçar a necessidade de pensarmos proposições no sentido de uma maior atenção para como essas experiências impactam negativamente em seus percursos na educação. A disponibilidade de atendimento psicológico no contexto escolar que possa atender a quem dele necessita mostra-se imprescindível. Entretanto, nós, professores, muitas das vezes não conseguimos identificar em nossas salas de aula as necessidades de nossos estudantes que fogem do âmbito dos conteúdos das disciplinas que nos cabem ministrar. Não fosse a abertura do espaço de escrita e fala deste trabalho, muito provavelmente essas alunas não haveriam expressado esses acontecimentos de suas infâncias. Portanto, urge que propiciemos as oportunidades para que nossas alunas se sintam acolhidas em sala de aula para que possam expressar aquilo que outros espaços, inclusive, e talvez principalmente, o doméstico, não permitem.

A representação discursiva de família realizada pelas alunas aponta para a prioridade dessa instituição em suas vidas, o que se relaciona com a forma como, ao retornarem à escola, as alunas da EJA conduzirão seus estudos. Principalmente os filhos demandam a maior parte da atenção das alunas comparado com a atenção que é possível destinar aos estudos. Por isso é que a família é representada, pelo emprego de metáforas, como sendo tudo para elas e sendo o alicerce de suas vidas, ou seja, quem elas são hoje é resultado de suas relações familiares, assim como suas ações estão direcionadas para o bem-estar da família.

Mulher é ser aquela que acorda todo dia de manhã pra limpar a casa todinha enquanto os filhos dormem, deixar o café da manhã prontinho, sair pro mercado de trabalho ou pro estudo, chegar em casa cansada e, mesmo assim, dar atenção aos filhos e fazer todos os papéis de uma dona de casa e de uma mulher. Isso é ser mulher. E, mesmo assim, estar com um sorriso no rosto todo o tempo.
(LETÍCIA)

Também por isso, há uma forte identificação dessas alunas com outras mulheres, as quais apontam como sendo suas inspirações, principalmente suas mães ou outras mulheres da

família, como avós e tias. Essas mulheres, ao serem representadas como fortes e guerreiras, o que faz com que essa seja uma identidade de que as alunas da EJA se apropriam, transpondo para si essas características que admiram em outras mulheres.

O que é ser mulher? É ser uma pessoa forte, corajosa, determinada. Isso é ser mulher.
(ISABEL)

Como pude testemunhar inúmeras vezes, a família interfere diretamente na permanência das alunas nos cursos de EJA, principalmente no que tange à necessidade de cuidar dos filhos pequenos e de dar conta dos serviços de casa, que podem se estender até os horários de estudos. Uma das soluções são as salas de acolhimento infantil, que, quando implantadas nas escolas, conseguem receber além das alunas, seus filhos pequenos, que são cuidados por uma equipe da escola enquanto as mães conseguem se dedicar aos estudos. Sabemos que tal implantação demanda, acima de tudo, recursos, uma vez que pressupõe espaço, material e pessoal extra. Mesmo assim, reconhecer essa necessidade fomenta o questionamento quanto à forma como estudantes mães de crianças pequenas são recebidas no contexto escolar, o que pode ser o primeiro passo para a eficácia do atendimento a essas alunas.

Quanto à representação que fazem da educação, destacam-se dois objetos da dedicação das alunas, quais sejam a família, conforme acabamos de enfatizar, e o trabalho. Além do trabalho integral no cuidado para com o marido e os filhos, relacionados ao papel de gênero condicionado à mulher no núcleo familiar, o acesso à educação é muitas vezes impossibilitado por proibições explícitas oriundas de pais e maridos que proíbem suas filhas e esposas de frequentarem a escola. Embora reconheçam como errônea a atitude desses homens de proibirem de estudar, a representação discursiva que se tem dessas atitudes fundamenta-se na narrativização como modo de operação da ideologia patriarcal, na tentativa de justificá-las com base nas tradições e nos costumes de tempos antigos. Por isso, tem-se uma dificuldade ainda maior de rompimento com essa ideologia. Assim, ao enunciarem que pais ou maridos não as deixaram estudar na idade regular, tem-se a representação da unilateralidade e da assimetria do poder às quais essas mulheres foram submetidas. Sendo assim, encontramos que a mulher enfrenta determinados obstáculos para se manter na escola que não chegam a acometer seus colegas homens, tendo a ver, portanto, com sua condição de mulher. Conseqüentemente, a identidade dessas alunas é realizada muito mais fortemente enquanto mães, filhas e esposas do que enquanto estudantes, apesar de essas identidades coexistirem.

Ser mulher é ser é você mesma, fazer o que você quer fazer; fazer... ter a relação que você quer ter, porque hoje em dia o povo acha, porque uma mãe solteira não pode ter uma condição de fazer uma faculdade, não pode ter uma condição de... sabe? Se estabelecer certinho. Então ser mulher é a mulher ter esforço, ter caráter e ter força de vontade.
(JANAINA)

Mesmo com todas as adversidades, a educação é representada nos discursos das alunas da EJA como sendo um sonho que finalmente está se realizando. Assim, compreendemos o ato de estudar e de permanecer na escola como um ato de resistência por parte das alunas. Ao associarem o seu sonho de acesso à educação ao sonho de uma vida melhor para si e para os seus queridos, percebe-se a confiança depositada por elas no processo educacional, uma vez que almejam alcançar uma melhor situação de vida por meio da educação, buscando esse acesso não apenas para elas mesmas, mas também expressando o desejo de ver os filhos e filhas formados. Acreditamos, portanto, que, assim como o papel que desempenham como mães, filhas e esposas interfere diretamente em seu papel de estudantes, existe uma relação recíproca entre papéis, podendo também sua vida como alunas contribuir para uma melhora no desempenho dos primeiros papéis.

Foi possível perceber também a representação do casamento como uma forma de sair de uma realidade difícil vivida na casa da família, o que faz com que algumas mulheres se casem com a primeira pessoa que demonstre poder desempenhar esse papel de resgate. Prevalcem as representações do casamento como o primeiro passo e condição para a construção de uma família, apesar de algumas representações apresentarem uma maior abertura para a diferença ao realizarem avaliações positivas de outros modos de relacionamento conjugal, como é o caso de casais coabitantes. Principalmente nesse ponto, evidenciam-se os embates entre as vozes sociais presentes nos discursos das alunas, ora questionando, ora perpetuando discursos de dominação.

Entendemos que a preparação para o casamento acontece no processo de socialização da mulher, desde muito cedo, recaindo sobre elas também a responsabilidade de fazer o casamento funcionar a qualquer custo, o que resulta em uma culpabilização da mulher quando do fracasso de uma relação. É notável uma grande identificação das alunas da EJA com o modelo tradicional de casamento, incorporando desde muito cedo a mulher a identidade de esposa em potencial, que consiste em uma identidade que se apresenta a elas como pré-definida, e que engloba várias obrigações e deveres.

O que é ser mulher? No meu caso, ser uma dona de casa, uma boa mãe, uma boa esposa, é isso.
(CATARINA)

Ainda assim, os relatos das alunas também representam as variadas violências sofridas, a infidelidade e a objetificação como sendo os principais problemas enfrentados pelas mulheres nos relacionamentos. Ou seja, apesar de uma visão idealizada do casamento predominar nos discursos das alunas, elas demonstram ter consciência de que a assimetria de poder perpassa também essa relação em suas vidas, uma vez que a violência e a objetificação tendem a incidir mais sobre as esposas do que sobre os maridos.

A representação da maternidade, assim como a do casamento, remete ao destino da mulher. Ocorre, à maneira do que percebemos nas representações sobre o casamento, a naturalização do fenômeno da maternidade, sendo que percebemos nos discursos das alunas pouca abertura para a diferença no que concerne às concepções acerca do papel da mulher, que, para elas, deve tornar-se mãe naturalmente.

Foi ressaltada a forte presença do discurso religioso por meio do emprego da metáfora da maternidade como um presente de Deus, o que, a nosso ver, engendra uma dicotomia a mais, acarretando o sentimento de lisonja pelo presente recebido, mas também pressupondo uma impossibilidade de recusa da maternidade.

Ai, ser mulher, acho que é uma dádiva de Deus, um presente de Deus, né, a gente pode gerar um filho dentro da gente, é maravilhoso ser mulher.
(ANTÔNIA)

Enquanto percebemos uma exclusão do ator social pai, houve um maior destaque ao ator social Deus por sua inclusão, o que reforça a importância da religião para as alunas, representada como algo que todo mundo precisa ter, como um caminho a seguir. Evidentemente, esse processo de exclusão do pai das representações sobre a maternidade faz com que o foco recaia sobre a mãe, o que aumenta ainda mais a sua carga de responsabilidade pela maternidade. Compreender a maternidade como um processo de origem divina, por sua vez, tem influência na percepção dessas mulheres quanto a assuntos como os métodos contraceptivos e o aborto, que, conforme observamos, expressam opiniões divergentes, principalmente quanto ao segundo, que variam desde a condenação de ambas as práticas, passando pela aceitação da primeira e condenação da segunda, até a aceitação de ambas.

A representação discursiva sobre o trabalho possibilitou-nos comprovar que a vida profissional das mulheres é uma área na qual encontram inúmeras dificuldades, sendo muitas

delas relacionadas ao seu gênero, tais como o preconceito, o assédio e a necessidade de realizar a dupla jornada de trabalho. Além disso, a questão da feminilidade é também apontada como pauta no que tange ao preconceito enfrentado por elas. Assim é que também no campo do trabalho as relações de poder assimétricas imperam, colocando os homens em uma posição privilegiada. Não bastasse, portanto, ter que superar a dificuldade do preconceito para conseguir um emprego, visto que a mulher é ainda considerada como o sexo frágil para fins de trabalho, as representações apontam para uma dificuldade tão grande quanto para se manterem no emprego. Para evitar o assédio, por exemplo, delega-se à mulher a tarefa de ter que se comportar de maneira tal que não desperte nos homens os comportamentos abusivos.

A dupla jornada é outro fator que faz com que as mulheres tenham uma dificuldade a mais, ao precisarem dividir seu tempo entre os afazeres do trabalho fora de casa e as tarefas domésticas do dia a dia.

Difícil, muito difícil ser mulher, porque mulher tem que cuidar da casa, tem que trabalhar, tem que fazer muita coisa. É difícil ser mulher.
(SOPHIA)

Sobressai-se o fato de as representações discursivas apontarem uma autoidentificação das alunas como mulheres trabalhadoras, uma vez que o trabalho, mesmo não sendo capaz de, por si só, libertar a mulher de uma situação de opressão, consiste em forma de superar algumas das opressões que oprimem as mulheres simultaneamente à opressão de gênero.

Assim como sugere hooks (2018), resta ainda pensar novas possibilidades de trabalho que atuem, de fato, para a libertação da mulher, e tais alternativas devem considerar, necessariamente, melhor remuneração e horários mais flexíveis. A escola, enquanto entidade que pretende acolher alunas trabalhadoras, tais como a maioria das alunas da EJA, precisa considerar a dupla jornada como um fator complicador para o desempenho escolar de suas alunas, e isso deve passar a nortear as práticas pedagógicas, uma vez que não raro observa-se a sobrecarga de atividades contribuindo não para a aprendizagem, mas para o fracasso e a desmotivação das estudantes, que não conseguem acompanhar a turma escolar por não conseguirem se dedicar aos conteúdos fora da escola.

Embora as representações apontem para uma não compreensão dos movimentos feministas por parte das alunas, elas também indicam um entendimento do que o machismo consiste, bem como expressam discernir quais atitudes são fundamentadas na desigualdade entre os gêneros, às quais rechaçam.

O que é ser mulher? É lutar todos os dias contra o machismo e tentar conseguir um lugar na sociedade.
(CAMILA)

Enxergar que as injustiças sociais existem é um primeiro passo para superação das desigualdades. As representações discursivas analisadas ao longo deste trabalho apontam para um não contentamento com o *status quo* por parte das alunas. Muito embora alguns questionamentos possam não ter aparecido explicitamente em alguns casos, acreditamos que a reflexão aqui promovida tenha contribuído para várias autoanálises, tais como a reflexão das próprias alunas quanto aos tópicos abordados nos momentos em que passamos na escola e a reflexão deste pesquisador, frente a tantas novas realidades confrontadas nas muitas horas de análises. Porém, ainda almejamos que estas reflexões alcancem muitos outros indivíduos e instituições, a fim de que muito logo a trajetória das alunas e dos alunos da EJA não esteja mais tão suscetível a tantas interrupções. E que mais do que a permanência desses alunos na escola, possamos contribuir para o seu aproveitamento máximo de um direito básico, que, para eles, é mais do que isso: é um sonho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Laís. Trabalho decente, informalidade e precarização do trabalho. In: DAL ROSSO, Sadi; FORTES, José Augusto Abreu Sá (orgs.). **Condições de trabalho no limiar do século XXI**. Brasília: Épocca, 2008. pp. 37-58.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**. São Paulo: Schwarcz, 2017.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Schwarcz, 2012.
- ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. **Anais...** PUCR, 26-29 out. 2015.
- ALMEIDA, F. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR., Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, F. S. D. P. (orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmicos funcionais com base no sistema da avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João, 2010a.
- ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jaqueline. **O que é feminismo?** São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1991.
- ANDI; OIT; UNICEF. **Crianças invisíveis: o enfoque da imprensa sobre o trabalho infantil doméstico e outras formas de exploração**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANGERMULLER, Johannes; MAINGUENEAU, Dominique; WODAK, Ruth. The discourse studies reader: main currents in theory and analysis. Amsterdam: John Benjamins, 2014.
- ANTUNES, Ângela. Nota à segunda edição. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. pp. 9-10.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BASTOS, Eliene Ferreira. A responsabilidade pelo vazio do abandono. In: BASTOS, Eliene Ferreira; SOUSA, Asiel Henrique de (coords.). **Família e jurisdição II**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo 2: a experiência vivida**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

BERNARDO, Gustavo. **Redação inquieta**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

CHILTON, Paul; WODAK, Ruth. Preface. In: CHILTON, Paul; WODAK, Ruth (orgs.). **A new agenda in (Critical) Discourse Analysis: theory, methodology and interdisciplinarity**. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COATES, Jennifer. Competing discourses of femininity. In: KOTTHOFF, Helga; WODAK, Ruth. (orgs.). **Communicating gender in context**. Amsterdam: John Benjamins, 1997.

COMISSÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Diretrizes Nacionais. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. pp. 119-129.

DELPHY, Christine. Patriarcado (teorias do). In: HIRATA, Helena *et al.* (orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009.

DIAS, Juliana de Freitas. **A linguagem do parto: discurso, corpo, identidade**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

DI PIERRO, Maria Clara. A invisibilidade da alfabetização e EJA na agenda do governo Bolsonaro. **Carta Capital**. 16 de maio de 2019. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/a-invisibilidade-da-alfabetizacao-e-eja-na-agenda-do-governo-bolsonaro/>> Acesso em: 07 jul. 2020.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, v. 31, n. 112, pp. 939-959, jul.-set. 2010a.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos (EJA). In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010b. Disponível em: <https://gestrado.net.br/pdf/244.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

- DI PIERRO, Maria Clara; VÓVIO, Cláudia Lemos; ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis: papers in the critical study of language**. London: Longman, 1995.
- FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FLICK, Uwe. **Managing quality in qualitative research**. London: Sage, 2007.
- FÓRUM**. Governo Bolsonaro: Educação de Jovens e Adultos tem menor investimento da década. 29 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/politica/governo-bolsonaro-educacao-de-jovens-e-adultos-tem-menor-investimento-da-decada/>. Acesso: 07 jul. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. pp. 15-17
- GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como direito humano. **EJA em debate**. Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul. 2013. pp. 12-29
- GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. pp. 29-39.
- GANDHI, Anuradha; **Sobre as correntes filosóficas dentro do movimento feminista**. 2 ed. São Paulo: Nova Cultura, 2018.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GRACIANO, Mariângela; HADDAD, Sérgio. Do Mobral ao Escola sem Partido: os períodos de exceção e seus programas educacionais. In: STEFANO, Daniela; MENDONÇA, Maria Luisa. **Direitos humanos no Brasil 2016**: relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos. São Paulo: Outras Expressões, 2016. pp. 117-125

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, mai/ago 2000, pp. 108-194.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes et. al. As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB. In: **Poiésis**, Unisul, Tubarão, v.11, n. 19, jan/jun 2017, pp. 40-57.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado de Letras: Educ, 2002.

LAZAR, Michelle M. Language, communication and the public sphere: A perspective from Feminist Critical Discourse Analysis. In: WODAK, Ruth; KOLLER, Veronika. (orgs.). **Handbook of Communication in the Public Sphere**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2008.

LAZAR, Michelle M. Politicizing gender in discourse: Feminist Critical Discourse Analysis as political perspective and praxis. In: LAZAR, Michelle M. (org.). **Feminist Critical Discourse Analysis**: gender, power and ideology in discourse. New York: Palgrave, 2005.

LETELIER G., Maria Eugenia. Escolaridade e inserção no mercado de trabalho. **Cadernos de pesquisa**. n. 107, jul. 1999. pp. 133-148.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos após 20 anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, pp. 429-451, jul./dez. 2016.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MARIN, Joel Orlando Bevilaqua. **Trabalho infantil**: necessidade, valor e exclusão social. Brasília: Plano Editora, Goiânia: Editora UFG, 2006.

MENEZES, Clarissa C.; LOPES, Rita de C. S. A transição para o casamento em casais coabitantes e em casais não-coabitantes. **Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum.** 2007;17(1):52-63.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ORO, Amina Ciandra; ROSA, Cristiana S. Weschenfelder; STECANELA, Nilda. **Mulheres e EJA**: o que elas buscam. [S.l.:s.n.] [201-].

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et. al. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. pp. 43-59.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio José Gomes. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 24, 2019, pp. 1-25.

PAULA, Ádria Assunção Santos de; XAVIER, Ghesley Jorge; RIBEIRO JÚNIOR, Ramon Marcelino. Perfil dos sujeitos da educação de jovens e adultos no Instituto Federal de Goiás: implicações pedagógicas e curriculares. In: PEREIRA, José Vidal; CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; BARBOSA, Sebastião Cláudio. (orgs.). **Diálogos sobre educação de jovens e adultos**: desafios políticos e pedagógicos da integração com a educação profissional. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

PEREIRA, Talita Vidal; OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, pp. 528-553, maio/ago. 2018.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes Editores, 2011.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2019.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et. al. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. pp. 79-94.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RIBEIRO, Djamila. Quem tem medo do feminismo negro? São Paulo: Schwarcz, 2018.

ROMÃO, José E. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

ROMERO, Karen Richter Pereira dos Santos. **Crianças vítimas de abuso sexual: aspectos psicológicos da dinâmica familiar**. Curitiba: Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2007.

SANTOS, Raphaela Souza dos. **Entre lembranças e silêncios: memórias de mulheres alunas de EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Juiz de Fora: UFJF, 2009.

SARTORI, Anderson. Legislação, políticas públicas e concepções de educação de jovens e adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. (org.). **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. pp. 12-125.

SCAVONE, Lucila. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. **Cadernos Pagu**. Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu, n. 16, p. 137-150, 2001. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/29935>>

SCHRUPP, Antje. **Uma breve história do feminismo no contexto euro-americano**. São Paulo: Blucher, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOUZA, Anderson Alves de. Gradação: força e foco. In: VIAN JR., Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, F. S. D. P. (orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa:**

estudos sistêmico-funcionais com base no sistema da avaliabilidade. São Carlos: Pedro & João, 2010.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TITSCHER, Stefan et. al. **Methods of Text and Discourse Analysis**. London: Sage, 2000.

VAN DIJK, Teun. A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

VAN LEEUWEN, Theo. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, Emília Ribeiro. (org.) **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 1997. p. 169-222

VÁSQUEZ, Georgiane. Maternidade e feminismo: notas sobre uma relação plural. **Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, v. 3, n. 6 jan-jun, 2014. p. 167-181.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

VIAN JR., Orlando. O Sistema de Avaliabilidade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR., Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, F. S. D. P. (orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema da avaliabilidade**. São Carlos: Pedro & João, 2010a.

VIAN JR., Orlando. Engajamento: monoglossia e heteroglossia. In: VIAN JR., Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, F. S. D. P. (orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema da avaliabilidade**. São Carlos: Pedro & João, 2010b.

WEISS, Gilbert; WODAK, Ruth. Introduction: theory, interdisciplinarity and Critical Discourse Analysis. In: WEISS, Gilbert; WODAK, Ruth. (orgs.). **Critical discourse analysis: theory and interdisciplinarity**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

WODAK, Ruth. Critical Discourse Analysis: Overview, challenges, and perspectives. In: ANDERSEN, Gisle; AIJMER, Karin (orgs.). **Pragmatics of Society**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2013. pp. 627-650

WODAK, Ruth. What CDA is about – a summary of its history, important concepts and its developments. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael. (orgs.). **Methods of critical discourse analysis**. London: SAGE, 2001.

WODAK, Ruth; LUDWIG, Christoph. Introduction. In: WODAK, Ruth; LUDWIG, Christoph (orgs.). **Challenges in a changing world: issues in critical discourse analysis**. Wien: Passagen-Verl., 1999. pp. 11-19.

WODAK, Ruth. Introduction. In WODAK, Ruth (org.) **Language, power and ideology: studies in political discourse**. Amsterdam: John Benjamins, 1989. pp. xiii-xx

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZORDAN, Eliana Piccoli; FALCKE, Denise; WAGNER, Adriana. Casar ou não casar? Motivos e expectativas com relação ao casamento. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 56-76, ago. 2009.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

Anexo 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

Você está sendo convidado voluntariamente a participar da pesquisa “O discurso sobre a mulher nas produções textuais de alunas da EJA”, de responsabilidade de Schneider Pereira Caixeta, aluno(a) de doutorado da Universidade de Brasília. Os objetivos desta pesquisa são: Analisar/compreender o discurso de alunas do Ensino Médio na modalidade EJA a respeito do papel social da mulher no século XXI por meio de produções escritas realizadas nas aulas de Língua Portuguesa; Investigar a constituição identitária da mulher frequentadora das aulas da EJA; Compreender a forma como a mulher aluna da EJA entende o papel da mulher contemporânea no processo de ensino/aprendizagem; Explicitar os problemas enfrentados por alunas da EJA no processo de ensino/aprendizagem e pensar ações/ soluções para esses problemas; Identificar as vozes sociais que dialogam no discurso das alunas sobre a mulher e como tais vozes entram em embate ou perpetuam discursos de dominação vigentes; Viabilizar o diálogo entre as práticas educacionais da EJA com o cotidiano dos cidadãos que dela fazem parte; e promover o contato com gêneros textuais variados em sala de aula, por meio dos quais as alunas possam se tornar leitoras/escritoras críticas.

Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas e gravações de áudios ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de produções textuais, entrevistas focalizadas e grupos focais, gravação com áudio (sem imagem) das entrevistas e dos grupos focais. É para

estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa atingir uma reflexão crítica acerca dos problemas sociais que as alunas da EJA possam vir a relatar em seus discursos, bem como pensar possíveis propostas de intervenções, como forma de contribuir para a mudança social e obter uma melhor compreensão de como as alunas que frequentam a Educação de Jovens e Adultos percebem o papel da mulher na contemporaneidade, uma vez que as implicações dessa percepção podem ter influência direta no seu sucesso ou insucesso no ambiente escolar.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (62) 98136-7074 ou pelo e-mail spcaixeta@gmail.com.

O pesquisador responsável garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da divulgação da tese e, caso seja de interesse da escola, por meio de uma palestra com apresentação de slides, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília - CEP/CHS. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/CHS cep_chs@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Goiânia, _____ de _____ de 2019.

Anexo 2 - Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado “O discurso sobre a mulher nas produções textuais de alunas da EJA”, sob responsabilidade de Schneider Pereira Caixeta, vinculado/a ao/à Universidade de Brasília – Instituto de Letras – Departamento de Linguística, Português e línguas Clássicas – Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Goiânia, _____ de _____ de 2019.