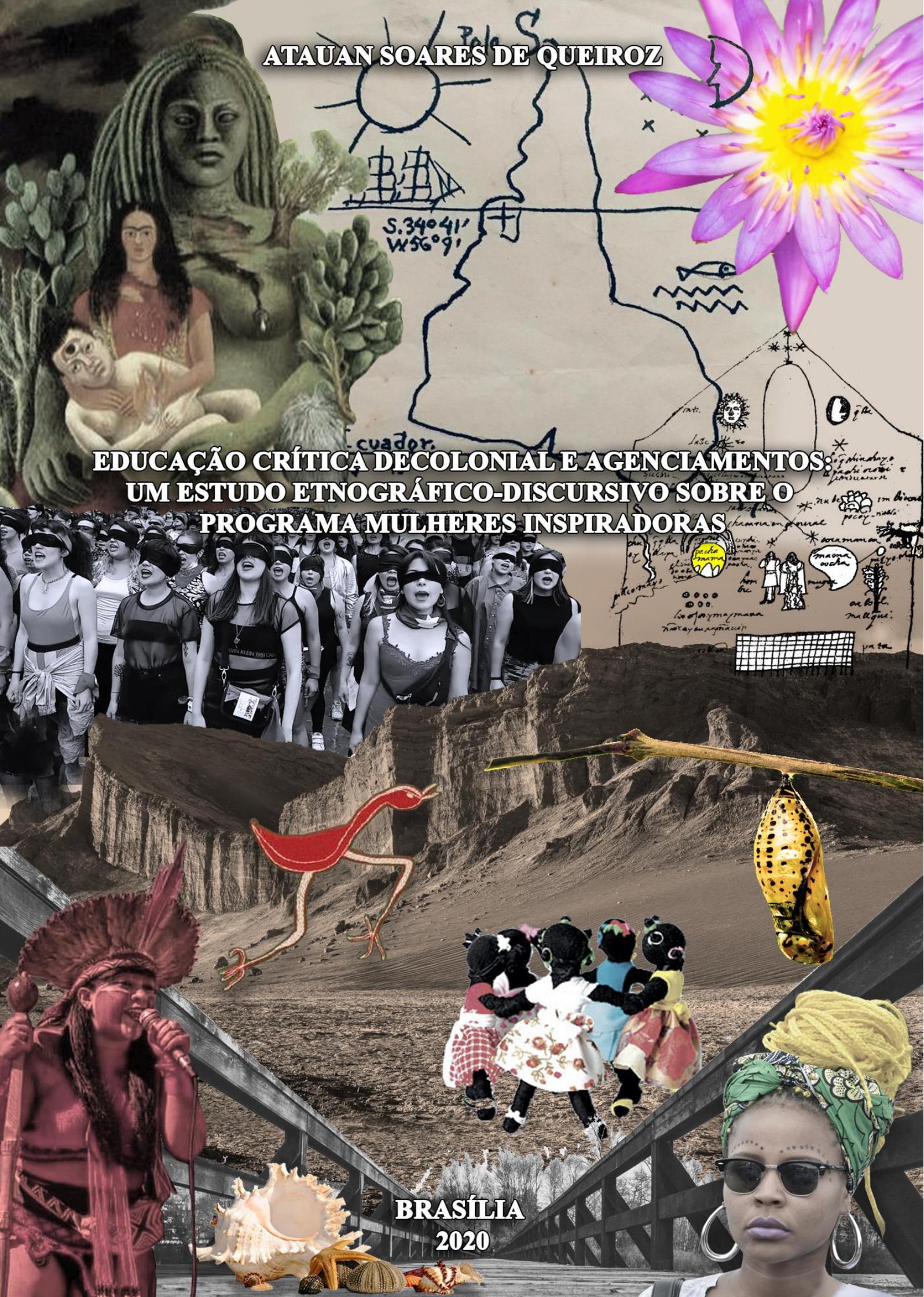


ATAUÁN SOARES DE QUEIROZ

**EDUCAÇÃO CRÍTICA DECOLONIAL E AGENCIAMENTOS:
UM ESTUDO ETNOGRÁFICO-DISCURSIVO SOBRE O
PROGRAMA MULHERES INSPIRADORAS**



**BRASÍLIA
2020**



ATAUAN SOARES DE QUEIROZ

**EDUCAÇÃO CRÍTICA DECOLONIAL E AGENCIAMENTOS:
UM ESTUDO ETNOGRÁFICO-DISCURSIVO SOBRE O
PROGRAMA MULHERES INSPIRADORAS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Linguística. Área de concentração: *Linguagem e Sociedade*. Linha de pesquisa: *Discursos, Representações Sociais e Textos*.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juliana de Freitas Dias

Brasília
2020

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

Se Soares de Queiroz, Atauan
Educação crítica decolonial e agenciamentos: um estudo
etnográfico-discursivo sobre o Programa Mulheres
Inspiradoras / Atauan Soares de Queiroz; orientador Juliana
de Freitas Dias. -- Brasília, 2020.
293 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) --
Universidade de Brasília, 2020.

1. Educação crítica decolonial. 2. Agenciamentos. 3.
Programa Mulheres Inspiradoras. 4. Práticas discursivo
identitárias. 5. Etnografia discursiva. I. de Freitas Dias,
Juliana, orient. II. Título.

ATAUAN SOARES DE QUEIROZ

**EDUCAÇÃO CRÍTICA DECOLONIAL E AGENCIAMENTOS:
UM ESTUDO ETNOGRÁFICO-DISCURSIVO SOBRE O
PROGRAMA MULHERES INSPIRADORAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, para a obtenção do título de doutor em Linguística.

Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias (Orientadora/Presidenta)
Programa de Pós-graduação em Linguística / Universidade de Brasília (PPGL/UnB)

Profa. Dra. Viviane Cristina Vieira
Programa de Pós-graduação em Linguística / Universidade de Brasília (PPGL/UnB)

Profa. Dra. Clara Keating
Centro de Estudos Sociais / Universidade de Coimbra (CES/UC)

Profa. Dra. Maria Carmen Aires Gomes
Programa de Pós-graduação em Letras / Universidade Federal de Viçosa (PPGL/UFV)

Profa. Dra. Francisca Cordélia Oliveira da Silva (Suplente)
Programa de Pós-graduação em Linguística / Universidade de Brasília (PPGL/UnB)

A minha mãe Ana e ao meu pai Abedias.

*Às mulheres que nos inspiram a amar,
aprender, questionar, resistir, insurgir,
criar, reinventar, transformar, reexistir.*

GRATIDÃO INFINITA

À querida Juliana, professora-acontecimento, que tornou a formação doutoral um enredo vibrante e transformador. Obrigado pela interlocução cuidadosa, pelas experiências compartilhadas e pelo convívio afetuoso. Sua práxis engajada, sensível e holística é um exemplo para a Pluriversidade que desejamos.



Às alunas e aos alunos do Centro Educacional 07 de Taguatinga que, de maneira prestativa, deram vida e voz a este estudo, narrando suas experiências formativas e suas impressões e fazendo-me ver o espaço escolar em novas perspectivas. Agradeço-lhes por ter compartilhado, gentilmente, seu tempo comigo e ter-me permitido aproximar das suas vivências. Sou muitíssimo grato às docentes de Língua Portuguesa da mesma escola que participaram deste estudo, Clarice e Otilina, pela maestria na condução do trabalho pedagógico com o *Programa Mulheres Inspiradoras* (PMI) e pelo apoio na realização da minha investigação.



À professora Francisca Cordélia Oliveira da Silva, pelas críticas e sugestões valiosas no exame de qualificação, e por ter aceitado, junto com as professoras Juliana e Viviane, meu pedido para estudar na Universidade de Brasília (UnB), na condição de aluno especial. À professora Maria Carmen Aires Gomes, pela leitura criteriosa, generosa e exigente e pelas provocações que me permitiram rever lacunas e refinar o trabalho. Seus encaminhamentos foram fundamentais para a construção desta tese. À Viviane Cristina Vieira, professora-diva, exemplo de atuação acadêmica que nos inspira a crescer, com simplicidade, compromisso social e candura, elementos vitais para a formação outra. À ilustre professora Clara Keating, por aceitar fazer parte da banca de defesa e contribuir com este estudo. Sinto-me muito honrado pela oportunidade do diálogo reflexivo além-mar. Aos/às demais professores/as do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília (PPGL/UnB), com quem aprendi muito nas disciplinas obrigatórias e optativas e que ecoam de várias formas na tessitura deste estudo: Maria Luiza Monteiro Sales Coroa, Kleber Aparecido da Silva, Viviane de Melo Resende e Edna Cristina Muniz da Silva.



A minha mãe Ana e ao meu pai Abedias. Obrigado por tudo. Ao meu irmão Atinatan, a Joilma, a Maria Eduarda e ao Lucas, pelo acolhimento em Brasília. A minhas irmãs-

professoras, Aúbe e Abidiana, pelo carinho e companheirismo. Ao meu irmão Átila, aos/às sobrinhos/as Daniel, Sarah, Mariani, Estela, Cecília, a minha cunhada Márcia e aos meus cunhados Ivanilson e Hélio. Gratidão!



A Gina, por seu projeto transformador e por nos ensinar os modos como resiste criativamente. Suas ideias e sua prática docente me remetem à flor que fura o asfalto e nos convida a acreditar sempre. Às estimadas colegas do Grupo de Estudo Educação Crítica e Autoria Criativa (GECRIA/UnB), em especial, Valéria, Gissele, Núbia, Carol e Vanessa, pelo convívio espirituoso, pelas aprendizagens colaborativas e pelo compartilhamento das descobertas. Aos/às companheiros/as de jornada no PPGL/UnB: Cida, Edinei, Amanda, Débora, Emanuel, Romar, Mayssara, Leonardo José e Vânia, pelas trocas bem-humoradas e reflexões produtivas.



Ao Rodrigo, pela companhia afetuosa e atenção incondicional durante toda a travessia da formação, entre desertos e neves, piranhas e sucuris. Obrigado pelo auxílio nos aspectos gráfico-visuais e pela parceria na elaboração da colagem digital da capa deste trabalho, a qual chamo de bricolagem-síntese. A amiga Edjany, pela escuta sensível e amável presença. Ao amigo Osnilo e a amiga Dari, pelas conversas dionisíacas e pelos lampejos formativos. A colega Tânia, pela elaboração do *resumen*, e a Cristina, pela produção do *abstract*.



Ao Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE/BA), em especial ao advogado Rodrigo Costa Araújo Souza, o Juazeiro, por ter me representado e por ter conseguido, via ação judicial, a licença capacitação de 90 dias para que eu pudesse concluir a escrita da tese.

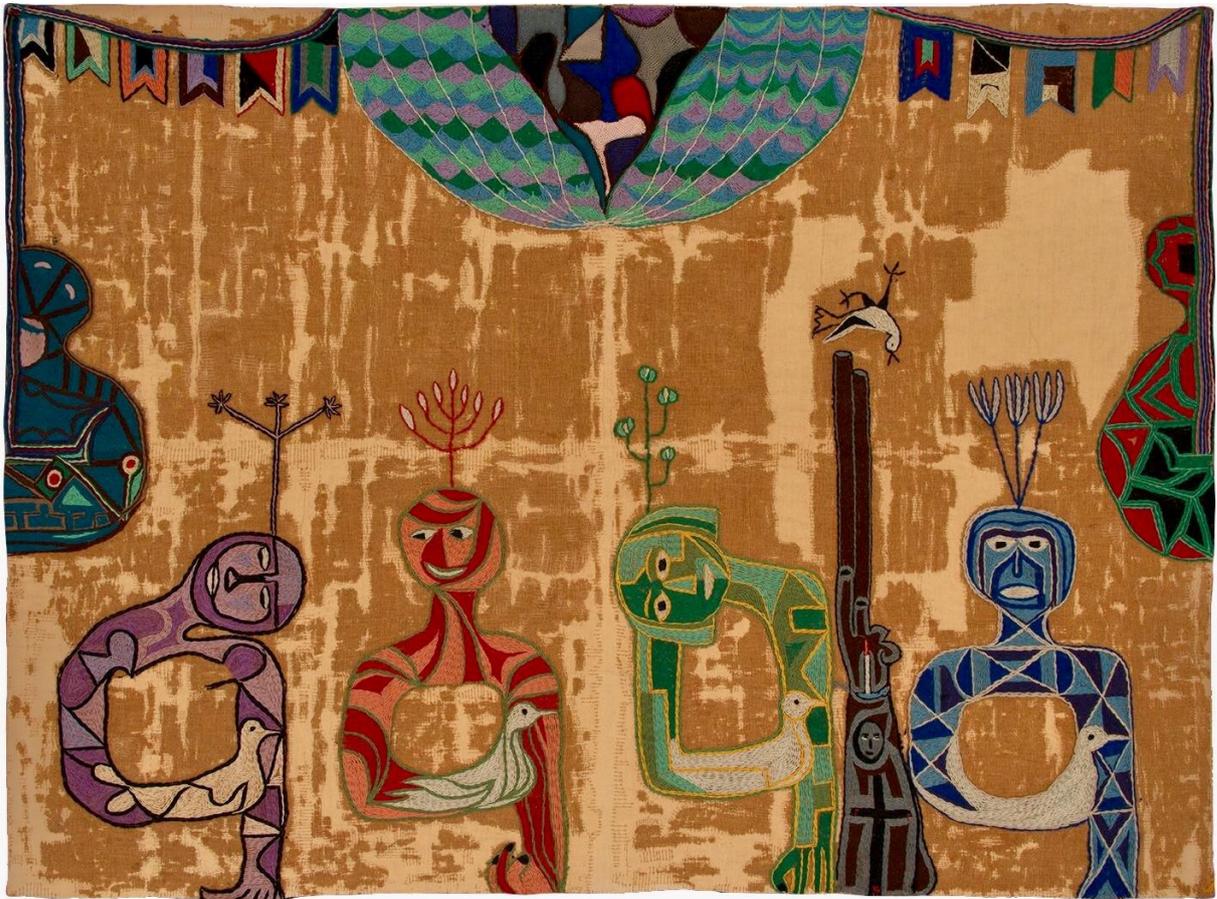


Ao amparo espiritual das forças superiores e suprassensíveis do universo durante todo o período do curso, principalmente no ano de 2020.



A todos/as que contribuíram de algum modo para a realização do estudo.





*Contra la guerra*¹ (141,5 x 193), de Violeta Parra, 1962. Tela bordada. Colección Museo Violeta Parra (Santiago, Chile).

Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a "prática da liberdade", o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo (FREIRE, 2012[1968], p. 15).

Quando penso em mim mesma como uma teórica da resistência, não é porque penso na resistência como o fim ou a meta da luta política, mas sim como seu começo, sua possibilidade (LUGONES, 2014, p. 939).

O falocentrismo foi ovulado pelo sujeito dominador, o galo inseminador das galinhas permanentes da história. Mas no ninho com este ovo prosaico foi posto o germe de uma fênix que falará todas as línguas de um mundo virado de ponta cabeça (HARAWAY, 2004, p. 246).

¹Disponível em: <https://museovioletaparra.cl/coleccion/contra-la-guerra>.

RESUMO

Nesta tese, apresento um estudo etnográfico-discursivo sobre práticas de (micro)resistência no contexto escolar, orientado pela perspectiva crítica e decolonial. Como objeto de investigação, considero uma iniciativa particular: o *Programa Mulheres Inspiradoras* (PMI), um programa educacional constituído por diferentes ações, com destaque para as práticas de leitura de obras literárias de autoria de mulheres e para a produção escrita autoral. As práticas pedagógicas do PMI instauram, em certa medida, práticas discursivo-identitárias que, ao promover processos reflexivos profundos, por meio do debate sobre a valorização do legado de mulheres inspiradoras, em perspectiva interseccional, da cidadania ativa e da transformação social, possibilitam agenciamentos por parte dos/as estudantes do Ensino Médio (EM). Partindo do diálogo teórico-metodológico interdisciplinar entre a Análise de Discurso Crítica, em sua vertente relacional-dialética, e o Realismo crítico, com incursões na Pedagogia crítica e nos Estudos decoloniais, proponho um olhar discursivo-crítico e explanatório sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita como práticas formativas agenciadoras e como práticas sociais engajadas, as quais tematizam questões discursivo-identitárias, sobretudo questões de gênero, como parte de processos e mecanismos sociais e culturais mais amplos. Ao longo do trabalho, com base nas ações do PMI, problematizo a ordem do discurso pedagógico colonial e teço reflexões sobre as potencialidades agenciadoras de uma educação crítica decolonial que contesta o sexismo e o racismo epistêmicos que estruturam saberes, currículo, políticas, práticas pedagógicas e *habitus* institucional das escolas ocidentalizadas. O objetivo geral foi analisar, compreender e problematizar as representações e identificações construídas discursivamente por estudantes sobre o debate sociopedagógico acerca das relações de gênero no interior da escola. A geração dos dados etnográfico-discursivos ocorreu no período de maio a dezembro do ano de 2017, em uma escola participante do Programa de Ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras (PAPMI), o Centro Educacional 07 de Taguatinga (CED 07), com duas docentes de Língua Portuguesa (LP) e suas respectivas turmas de EM (uma turma do segundo ano e uma turma do terceiro ano). Os dados foram gerados por meio de uma abordagem multimetodológica constituída de observações de aula, notas de campo, rodas de conversa e pesquisa documental (trinta textos autorais constantes em diário de bordo produzido pelos/as estudantes da turma do terceiro ano). Baseando-se nas análises discursivas críticas textualmente orientadas, o estudo aponta, dentre outros achados, que (i) as práticas discursivo-identitárias do PMI ativam propriedades e poderes causais de textos e de conversações internas que concorrem para a emergência e intensificação de agenciamentos epistêmicos, políticos e identitários, intrinsecamente relacionados a processos reflexivos de decolonização de (a) saberes, pois descondicionam, desnaturalizam e desessencializam o olhar acostumado a ler conforme regimes de verdade hegemônicos; (b) poderes, uma vez que estimulam a agência engajada e a construção de comunidades de aprendizado para a convivência cidadã; e (c) modos de ser, porque possibilitam a reelaboração biográfica metareflexiva e o autorreconhecimento; e (ii) as experiências formativas no PMI acionam deliberações reflexivas que colaboram para a desconstrução de discursos essencialistas de gênero, apregoadores de masculinidades e feminilidades sexistas e simplificadas, e para a construção discursiva de identificações de gênero mais plurais e inclusivas.

Palavras-chave: Discurso. Agência. Agenciamento. Programa Mulheres Inspiradoras. Práticas discursivo-identitárias.

ABSTRACT

In this thesis, I present an ethnographic-discursive study on the practices of (micro) resistance in the school context, and it is guided by the critical and decolonial perspective. As a research object, I consider a private initiative: the *Program of Inspiring Women* – PIM (“Programa Mulheres Inspiradoras”), an educational program that is made of different actions, with highlight to the practices of the reading of literary works that had been written by women, and to the production of authorial pieces of writing. PIM’s teaching practices establish, to some extent, discursive- identity practices which, when promoting deep reflexive processes through the debate on the valuation of the legacy of inspiring women, under the intersectional perspective, of active citizenship and social transformation, make it possible the agencying on the part of High School students. From the interdisciplinary theoretical-methodological dialogue between the Critical Discourse Analysis - in its dialectical-relational strand, and the critical Realism – with incursions in the critical Pedagogy and in the decolonial studies, I propose a critical-discursive and explanatory view on the teaching and learning of reading and writing as managing formative practices, and, as engaged social practices, which theme identity-discursive matters, especially gender issues, as part of broader social and cultural processes. Throughout this work, based on the actions taken by PIM, I problematize the order of the colonial pedagogical discourse, and I reflect on the managing potentialities of a decolonial critical education, which contests the epistemic sexism and racism that structure knowledges, curriculum, policies, pedagogical practices and the institutional *habitus* of the westernized schools. The general objective was to analyze, understand and problematize the representations that had been discursively built by students, on the socio-pedagogical debate about the gender issues in the school. The generation of ethnographic-discursive data happened in the period from May to December/ 2017, in a school that is a participant in the Program of Expansion of the Project of Inspiring Women (PAPMI, in Portuguese), in the school named Centro Educacional 07 de Taguatinga (CED 07), with two Portuguese teachers and their respective groups of High School (one from the second year and the other one from the third one). Data was generated through a multimethodological approach, which was made of class observations, field notes, dialogue circles and documental research (thirty authorial texts from a logbook that had been produced by the students from the third year of high school). Based on critical discursive analyses that are textually guided, the study shows, among other evidences that (i) the identity-discursive practices of PIM activate properties and causal powers of internal conversations and texts that contribute for the emergence and intensification of epistemic, political, and identity agencying, which are intrinsically related to reflexive processes of decolonization of (a) knowledges, as they decondition, denaturalize and de-essentialize the look used to reading according to hegemonic truth regimes; (b) powers, once they encourage the engaged agency and the construction of learning communities for citizen conviviality; and (c) forms of subjectivity, because they enable meta-reflective biographical re-elaboration and self-recognition; and (ii) the formative experiences at PIM trigger reflexive deliberations that collaborate for the deconstruction of existentialist discourses of gender, preachers of sexist and simplified masculinities and femininities, and for the discursive construction of more plural and inclusive identifications of gender.

Key words: Discourse. Agencying. Agency. Program of Inspiring Women. Identity-discursive practices.

RESUMEN

En esta tesis, presento un estudio etnográfico-discursivo sobre prácticas de (micro)resistencia en el contexto escolar, orientado por la perspectiva crítica y decolonial. Como objeto de investigación, considero una iniciativa particular: el *Programa Mujeres Inspiradoras* – PMI (“Programa Mulheres Inspiradoras”), un programa educacional constituido por diferentes acciones, con relieve para las prácticas de lectura de obras literarias de autoría femenina y para la producción escrita autoral. Las prácticas pedagógicas del PMI instauran, en alguna medida, prácticas discursivo-identitarias que, al impulsar procesos reflexivos profundos, a través del debate sobre la valoración del legado de mujeres inspiradoras, en perspectiva interseccional, de la ciudadanía activa y de la transformación social, permiten agenciamientos por parte de los/las estudiantes de la Enseñanza Media (EM). A partir del diálogo teórico-metodológico interdisciplinar entre el Análisis del Discurso Crítico, en su vertiente relacional-dialéctica, y el Realismo crítico, con incursiones en la Pedagogía crítica y en los Estudios decoloniales, propongo una mirada discursivo-crítica y explicativa sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura como prácticas formativas agenciadoras y como prácticas sociales comprometidas, las cuales tematizan cuestiones discursivo-identitarias, sobre todo cuestiones de género, como parte de procesos y mecanismos sociales y culturales más amplios. A lo largo del trabajo, basado en las acciones del PMI, problematizo el orden del discurso pedagógico colonial y tejo reflexiones sobre las potencialidades agenciadoras de una educación crítica decolonial que contesta el sexismo y el racismo epistémicos que estructuran saberes, currículo, políticas, prácticas pedagógicas y *habitus* institucional de las escuelas occidentalizadas. El objetivo general fue analizar, comprender y problematizar las representaciones e identificaciones construidas discursivamente por estudiantes sobre el debate sociopedagógico acerca de las relaciones de género dentro de la escuela. La generación de los datos etnográfico-discursivos ocurrió en el período de mayo a diciembre del año de 2017, en una escuela participante del Programa de Ampliación del Proyecto Mujeres Inspiradoras (PAPMI), el Centro Educacional 07 de Taguatinga (CED 07), con dos docentes de Lengua Portuguesa (LP) y sus respectivos grupos de EM (un grupo del segundo año y un grupo del tercer año). Los datos fueron generados a través de ruedas de charla e investigación documental (treinta textos autorales registrados en un diario de a bordo producido por los/las estudiantes del grupo del tercer año). Basándose en los análisis discursivos críticos textualmente orientados, el estudio apunta, entre otras evidencias, que (i) las prácticas discursivo-identitarias del PMI activan propiedades y poderes causales de textos y de conversaciones internas que convergen en la emergencia e intensificación de agenciamientos epistémicos, políticos e identitarios, intrínsecamente relacionados a procesos reflexivos de decolonización de (a) saberes, pues descondicionan, desnaturalizan y desesencializan la costumbre de leer de acuerdo con los regímenes de verdad hegemónicos; (b) poderes, una vez que estimulan la agencia comprometida y la construcción de comunidades de aprendizaje para la convivencia ciudadana; y (c) formas de subjetivación, porque posibilitan la reelaboración biográfica autoreflexiva y el autoreconocimiento; y (ii) las experiencias formativas en el PMI activan deliberaciones reflexivas que colaboran para la desconstrucción de discursos esencialistas de género, que pregonan masculinidades y feminidades sexistas y simplificadas, y para la construcción discursiva de identificaciones de género más plurales e inclusivas.

Palabras clave: Discurso. Agencia. Agenciamiento. Programa Mujeres Inspiradoras. Prácticas discursivo-identitarias.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT	Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais
ADC	Análise de Discurso Crítica
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAF	Cooperação Andina de Fomento
CED 07	Centro Educacional 07 de Taguatinga
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLC	Conscientização Linguística Crítica
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DF	Distrito Federal
DMF	Departamento de Monitoramento e Fiscalização Carcerária de Medidas Socioeducativas
DST	Doença Sexualmente Transmissível
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESP	Escola sem Partido
FD	Formação discursiva
FI	Formação ideológica
GALE	Global Alliance for LGBT Education
GDF	Governo do Distrito Federal
GECRIA	Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa

GSF	Gramática Sistemico-Funcional
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
LGBT	Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros
LP	Língua Portuguesa
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
MEC	Ministério da Educação
MSDALT	Modelo Sincrônico-diacrônico de Análise Linguística de Texto
MTAS	Modelo Transformacional de Atividade Social
NEL	Novos Estudos do Letramento
OEI	Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
ONG	Organização Não Governamental
PAPMI	Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PC	Pedagogia Crítica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PD	Parte Diversificada
PESH	Projeto Escola sem Homofobia
PMI	Programa Mulheres Inspiradoras
PPGL	Programa de Pós-graduação em Linguística
PPP	Projeto Político-pedagógico
RC	Realismo Crítico
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Recontextualização da LSF na ADC: correspondências	108
Figura 2	Tipos de conflação	127
Figura 3	Morfogênese da agência: abordagem realista crítica	129
Figura 4	Conversações internas	131
Figura 5	Identificações outras	188
Figura 6	Práticas orais: da reprodução à criação	214
Figura 7	Diário de bordo: nuvem de palavra	216
Figura 8	Rodas de conversa: nuvem de palavra	228
Figura 9	<i>Continuum</i> entre práticas e discursos pedagógicos coloniais e decoloniais: seis dimensões	261

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Professora Gina e professora Creusa	28
Imagem 2	Formação dos/as professores/as cursistas do PAPMI em 2017	44
Imagem 3	Obras literárias do PAPMI em 2017	45
Imagem 4	Cartaz multimodal: Mulher	99
Imagem 5	Cartaz multimodal: Liberdade de gênero	120
Imagem 6	Área externa do CED 07 de Taguatinga	146
Imagem 7	A escola somos nós	173
Imagem 8	Roda de leitura: primeiro dia	174
Imagem 9	Roda de leitura: segundo dia	174
Imagem 10	Cartaz de divulgação do <i>Cineclube: Mulheres Inspiradoras</i>	195
Imagem 11	Projeto <i>Pedal Social</i> : evento	196
Imagem 12	Projeto <i>Pedal Social</i> : registros	197
Imagem 13	Roda de conversa com a escritora Cristiane Sobral	198
Imagem 14	Mesa-redonda: Meninas: mulheres inspiradoras	200
Imagem 15	Mesa-redonda: plateia	200

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Ações do Projeto Mulheres Inspiradoras	40
Quadro 2	Formação dos/as docentes no PAPMI	42
Quadro 3	Princípios do Programa Mulheres Inspiradoras	43
Quadro 4	Premiações obtidas pelo PMI de 2014 a 2019	49
Quadro 5	Dispositivos legais	55
Quadro 6	Perspectivas dos Estudos críticos do discurso	93
Quadro 7	Modos de operação da ideologia	97
Quadro 8	Três domínios da realidade	103
Quadro 9	Os significados do discurso: articulações e atravessamentos	106
Quadro 10	Modos de reflexividade	132
Quadro 11	Aulas observadas	152
Quadro 12	Rodas de conversa	158
Quadro 13	Arcabouço teórico-metodológico da ADC	159
Quadro 14	Arcabouço teórico-metodológico da ADC aplicado	160
Quadro 15	Significados do discurso e categorias analíticas	162
Quadro 16	Rede de práticas discursivo-identitárias do PMI	171
Quadro 17	Opinião de Pedro sobre a relação da turma com a obra	181
Quadro 18	Conversações internas	190
Quadro 19	Meninas inspiradoras: representações da agência	202
Quadro 20	Meninas inspiradoras: representações das atoras sociais	203
Quadro 21	Intensificação da violência no parto	208
Quadro 22	PMI: a abordagem feminista	233

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
---------------------	----

PARTE 1

1 PROPÓSITOS DO ESTUDO E LUGARES DE FALA	22
---	----

1.1 Implicações e inquietações fundantes	22
1.2 Questões preliminares: enfoques e interesses	32
1.3 Programa Mulheres Inspiradoras: princípios, fundamentos e ações	39
1.4 Reinvenção de si: uma escrita-reexistência	50

2 POR UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA DECOLONIAL	53
--	----

2.1 (Des)Arranjos sociais, culturais e políticos de gênero	53
2.1.1 Discursos conservadores na Educação	60
2.1.2 Efeitos socioculturais do capitalismo, do patriarcado e da colonialidade	67
2.2 Rumo a uma Pedagogia Crítica do Sul	71
2.2.1 Leitura e escrita como práticas sociais	77
2.2.2 Leitura e escrita como práticas de resistência crítica e decolonial	82
2.2.3 Literatura como tecnologia de gênero social com potencial agenciador	86

PARTE 2

3 DISCURSO, PRÁTICAS SOCIAIS E AGENCIAMENTOS	92
---	----

3.1 Estudos críticos do discurso: noções fundamentais	92
3.2 Ontologia social do discurso	100
3.2.1 Ação, representação e identificação: os significados do discurso	106
3.3 Texto como elemento ontológico com efeitos causais	112
3.4 Identidade, processos de identificação e práticas discursivo-identitárias	115
3.5 Contornos do sujeito e da agência	122
3.5.1 Agência, reflexividade e agenciamento: a abordagem morfogenética	125

4 PESQUISA ETNOGRÁFICA NA ESCOLA	136
---	-----

4.1 Marcações epistemológicas	136
4.2 Etnografia discursiva da prática pedagógica	141
4.3 Contexto pedagógico e agentes colaboradores/as	145
4.4 Procedimentos metodológicos e geração dos dados	150
4.4.1 Práticas sociais observadas	151
4.4.2 Escritas do campo	154
4.4.3 Textualizações da experiência	155
4.4.4 Escuta sensível	157
4.5 Processos de análise e interpretação	159

PARTE 3

5 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS AGENCIADORAS: DA CRISÁLIDA	170
5.1 “Um novo trabalho proposto anima as almas poéticas presentes”	172
5.1.1 “Eu não sou produto do teu mando”	185
5.2 Diálogos interdisciplinares	194
5.2.1 “Uma grande apresentação de mulheres incríveis na escola”	199
5.3 “A tese dela é: branca é para casar, mulata pra foder e negra pra trabalhar”	205
5.4 Processos reflexivos de decolonização e agenciamentos	216
5.4.1 “Sempre vai muito além de apenas uma matéria no currículo escolar”	218
6 FECHANDO O CICLO: DA BORBOLETA	228
6.1 “O projeto foi tipo um portal pra mim”	229
6.2 “A gente não, não tinha essa visão a respeito do feminismo”	232
6.2.1 “O machismo está tão enraizado, tão enraizado na nossa cultura, na sociedade”	240
6.3 “Ele abre uma aba bem maior que foi o racismo”	245
6.4 “Dois pontos negativos que eu achei do projeto”	246
6.5. “Muita gente que não quer mudar o seu ponto de vista... Os meninos...”	249
CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES	255
Referências	267
Apêndices	

APRESENTAÇÃO

Os estudos críticos do discurso se consolidaram como campo de conhecimento por descrever, explicar, interpretar, com base no exame de textos orais, escritos e/ou multimodais, o funcionamento das diferentes desigualdades, dos abusos de poder e das ausências de oportunidade (FAIRCLOUGH, 2016 [1992]); KRESS, 1990; VAN DIJK, 2015), com diversas pesquisas realizadas no Norte e no Sul global. Além dessa perspectiva pela qual se tornaram conhecidos, tais estudos também se interessam pela investigação de práticas de resistência e processos de emancipação em instituições, organizações e espaços públicos (PEDRO, 1997; FAIRCLOUGH, 2003; WODAK, 2003).

Nesta tese, focalizo sobretudo a segunda preocupação: o estudo de discursos e de práticas de (micro)resistência, orientado pela perspectiva crítica e decolonial, no contexto escolar, e as possibilidades de agenciamentos de estudantes. Partindo da compreensão de educação como prática da liberdade e para o bem viver e de ensino como prática sociopolítica (HUANACUNI, 2010; FREIRE, 2012[1968]; HOOKS, 2013; WALSH, 2013), realizei investigação etnográfico-discursiva sobre as experiências formativas de estudantes em uma iniciativa pedagógica surgida no chão de uma escola pública: o *Programa Mulheres Inspiradoras* (PMI). Representado por uma borboleta, símbolo universal de mudanças e metamorfoses, o PMI é um programa educacional cujas diferentes ações se baseiam na perspectiva da educação para a equidade de gênero, para a cidadania ativa e para a transformação social.

Fundamentado no arcabouço teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica (ADC), na sua vertente relacional-dialética, em diálogo interdisciplinar com o Realismo crítico, com incursões na Pedagogia crítica e nos Estudos decoloniais, o objetivo do trabalho foi analisar, compreender e problematizar as representações e identificações construídas por estudantes sobre o debate sociopedagógico acerca das relações de gênero no interior da escola.

A pesquisa qualitativa, de natureza etnográfico-discursiva, ocorreu no período de maio a dezembro de 2017 e voltou-se para a aplicação do PMI em uma escola pública de Ensino Médio (EM), no Distrito Federal (DF), o Centro Educacional 07 de Taguatinga (CED 07/DF). Como observador, acompanhei o trabalho pedagógico de duas docentes de Língua Portuguesa (LP) em suas respectivas turmas do EM (uma turma do segundo ano e uma turma do terceiro

ano). Os dados empíricos foram gerados por meio de uma abordagem multimetodológica constituída de observação de aula, notas de campo, rodas de conversa e diário de bordo composto por trinta textos autorais produzidos pelos/as estudantes da turma do terceiro ano.

Em relação ao plano composicional, o trabalho está constituído por três partes, cada uma delas com dois capítulos. Considerando as características mais amplas, a Parte 1 descreve ações, princípios e fundamentos do PMI, e realiza a análise da conjuntura. No capítulo 1, *Propósitos do estudo e lugares de fala*, arrolo as motivações para a realização da investigação no contexto escolar, destacando meus lugares de fala em termos políticos, identitários e epistemológicos e as implicações fundantes. Em seguida, indico o arcabouço teórico-metodológico para a realização do estudo, os objetivos e as questões preliminares. Caracterizo o PMI, colocando em evidência sua gênese, o processo de ampliação da área de abrangência e as especificidades das práticas de leitura e de escrita. Por fim, abordo a noção de escrita-reexistência, como prática que encarna a elaboração desta escrita etnográfica.

No capítulo 2, *Por uma educação crítica decolonial*, apresento os elementos da conjuntura em termos políticos, socioculturais e educacionais, considerando o domínio global e suas ressonâncias em nível local. Delineio o debate sociopedagógico sobre gênero na atualidade e na escola, associando-o a questões mais amplas, como o capitalismo global com sua agenda neoliberal, o patriarcado e a colonialidade. Neste capítulo, desenvolvo ainda algumas noções fundamentais para o estudo, como a nossa compreensão sobre as práticas de leitura e de escrita, bases para um Pedagogia Crítica do Sul.

A parte 2, constituída dos capítulos 3 e 4, apresenta como especificidade os fundamentos teórico-metodológicos. No capítulo 3, *Discurso, práticas sociais e agenciamentos*, caracterizo a vertente relacional-dialética da ADC. Explico a construção transdisciplinar dos significados do discurso, exploro os princípios da ontologia social do discurso e desenvolvo teoricamente noções fundamentais para o estudo, quais sejam: práticas discursivo-identitárias, agência, reflexividade e agenciamentos sociodiscursivos, partindo especialmente do diálogo entre ADC e Realismo crítico.

No capítulo 4, *Pesquisa etnográfica na escola*, defino a metodologia que ampara a pesquisa, pondo em relevo a etnografia-discursiva da prática escolar. Ocupo-me da descrição do cenário investigado, dos/as agentes colaboradores/as da pesquisa e dos procedimentos metodológicos de geração dos dados e constituição do *corpus*. Apresento, ao final, as categorias do significado representacional e identificacional utilizadas para as análises das amostras discursivas.

A parte três, composta pelos capítulos 5 e 6, dedica-se de modo mais detido à análise e interpretação dos dados. No capítulo 5, *Experiências formativas agenciadoras: da crisálida*, destaco o processo de aplicação do PMI. Arrolo as microanálises dos relatos orais e escritos, associadas à crítica explanatória e a interpretações mais amplas de cunho social, mediante a análise dos significados representacional e identificacional dos discursos articulados pelos/as estudantes sobre a experiência pessoal no PMI.

No capítulo 6, *Fechando o ciclo: da borboleta*, destaco o final do processo de acompanhamento da realização do PMI. Coloco em evidência os processos reflexivos de decolonização e as possibilidades de agenciamento identificados nas análises, desenvolvendo explicações a partir das análises dos principais pontos críticos das práticas e dos discursos investigados. Nas considerações finais, apresento as conclusões do estudo, resumizando os principais achados e destacando reflexivamente elementos estruturantes da ordem do discurso pedagógico decolonial.



CAPÍTULO 1

PROPÓSITOS DO ESTUDO E LUGARES DE FALA

*Demorou algum tempo até percebermos que nosso lugar
era a casa da diferença ela mesma,
ao invés da segurança de qualquer diferença em particular.*
(LORDE, 1982, p. 226)

Este capítulo organiza-se em quatro momentos. Inicialmente, delinco os lugares de onde falo, trazendo um pouco da minha história como pesquisador e professor e das inscrições identitárias que tornam este estudo implicado. Em seguida, coloco em proeminência as principais contribuições do arcabouço teórico para a realização da investigação e trago as questões de pesquisa e os objetivos. Depois, discorro sobre a história do *Programa Mulheres Inspiradoras* (PMI), da sua idealização e aplicação inicial em uma escola pública na cidade de Ceilândia até o momento em que se transforma em política pública e passa a ser desenvolvido em outras escolas do Distrito Federal (DF). Ainda nessa seção, apresento, brevemente, as práticas de leitura e as práticas de escrita mobilizadas pelas ações pedagógicas do PMI. Por fim, baseando-me na noção de reexistência, caracterizo a escrita etnográfico-discursiva desta tese como uma escrita-reexistência.

1.1 Implicações e inquietações fundantes

Minhas motivações para produzir este estudo têm muito a ver com a resposta que a escritora Audre Lorde dispensou a um político norte-americano por receber declarações infundadas e ofensivas sobre sua produção literária. Em entrevista por telefone, a poeta asseverou: “[...] Minha sexualidade é parte e parcela de quem eu sou, e minha poesia vem da intersecção entre o meu eu e meus mundos” (LORDE, 2000, p. 61). Não teço, aqui, resposta a nenhuma crítica específica, mas, de modo similar a Lorde, reconheço que este é um trabalho implicado de diferentes formas, em especial no que diz respeito a questões identitárias e profissionais.

Concordando com Ardoino (1998), creio que as implicações estão intrinsecamente relacionadas à produção do conhecimento e dizem respeito a tudo a que nos apegamos existencialmente e a todos os atos que praticamos para nos realizar. Os temas/problemas/objetos que investigamos, principalmente em pesquisas etnográficas, não surgem de meras escolhas acadêmicas baseadas no discurso da relevância e atualidade. Estão (ou deveriam estar) enraizados em nossos interesses mais profundos. Uma investigação etnográfica deve, sem dúvida, partir de motivações que nos movam constantemente a alimentar a curiosidade epistemológica sobre o objeto cognoscível e, também, a alargar nossa compreensão sobre a natureza humana (FREIRE, 2015). Por isso, os lugares de onde falo, em termos pedagógicos, éticos, políticos, epistemológicos e ontológicos, são híbridos, provisórios, polifônicos e implicados. Não é somente o dizer do pesquisador que confere corpo e contorno à escrita. Diferentes atravessamentos, vozes, itinerâncias me constituem e se materializam nesta tese.

Como prática de escrita acadêmico-científica crítica e decolonial, faz-se mister, inicialmente, delinear o *locus* de enunciação, para evidenciar as diferentes implicações que moveram o estudo, pois, conforme Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 19),

Afirmar o *locus* de enunciação significa ir na contramão dos paradigmas eurocêtricos hegemônicos que, mesmo falando de uma localização particular, assumiram-se como universais, desinteressados e não situados. O *locus* de enunciação não é marcado unicamente por nossa localização geopolítica dentro do sistema mundial moderno/colonial, mas é também marcado pelas hierarquias raciais, de classe, gênero, sexuais etc. que incidem sobre o corpo.

Primeiramente, vejo-me como sujeito marcado por inscrições identitárias plurais com traços de grupos privilegiados e de grupos discriminados. Reconheço-me como privilegiado por ter corpo masculino branco e ser cisgênero, condições que favoreceram minha experiência de vida em diferentes circunstâncias, todavia também reconheço que inscrições identitárias estigmatizadas atravessam minha existência e formas de ler o mundo. Tornar-me “homem” foi um processo conflituoso porque sempre me via como tudo que não era para ser, com pensamento, desejo, comportamento, identidade, que iam de encontro à regulação heteronormativa e provocavam frequentes experiências de sofrimento. As experiências sociais me mostravam que a negação da homossexualidade e a iteração da heteronormatividade eram o caminho mais viável para ter a humanidade reconhecida (BUTLER, 2015). Essa compreensão me assediou até o momento em que comecei a perceber que o meu lugar “era a casa da diferença ela mesma” (LORDE, 1982, p. 226).

Em relação à formação escolar, cursei a educação básica em instituições públicas. Durante todo esse período, meu pai, filho de lavrador e lavradora, trabalhou na construção civil como mestre de obras e, depois, na feira livre da cidade, com a venda de bolsas e calçados. Minha mãe, filha de marceneiro e dona de casa, assumiu a responsabilidade de cuidar da prole e dos afazeres domésticos, ocupando-se, muitas vezes, da venda autônoma de confecções e perfumaria para complementar a renda da família. Eram cinco filhos para manter e houve períodos em que as limitações de ordem financeira se acentuavam. A relação conjugal sempre foi de muito respeito e companheirismo. Em termos étnico-raciais, minha mãe é negra e meu pai, branco. Em relação à escolaridade, minha mãe estudou os dois anos iniciais da educação básica e meu pai tem ensino médio incompleto.

Residente em Barreiras (BA) desde que nasci, também destaco os efeitos da cultura local sobre as experiências sociais e os processos de subjetivação. Viver em cidade do interior do nordeste, distante da capital do estado, de grandes centros universitários, de museus, teatros, cinemas, proporciona-nos leitura de mundo outra em relação à sexualidade, ao gênero, à raça e ao acesso a diferentes bens materiais, culturais e simbólicos. As restrições e os constrangimentos geoculturais são mais intensos, uma vez que produzem hierarquizações entre capital e interior e configuram subjetividades a partir de regimes de verdade e de valores sociais contraditórios, que refletem essas hierarquizações.

Quando concluí o magistério no EM, por exemplo, no ano 2000, e comecei a desejar o ingresso em formação superior para ampliar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, havia somente quatro cursos (Agronomia, Ciências Contábeis, Letras e Pedagogia) oferecidos por instituição pública em Barreiras. Foi preciso negociar com as oportunidades. Depois de frequentar, durante dois anos, o cursinho pré-vestibular gratuito oferecido por esta mesma instituição, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), ingressei em 2003 no curso de Pedagogia, escolha motivada por minhas irmãs-professoras. Identificava-me bastante com os estudos propostos nas disciplinas do referido curso, mas sentia necessidade de uma formação específica para atuar como docente na educação básica.

Ainda no primeiro semestre letivo, decidi mudar de curso. Como sempre fui afeito à literatura e à escrita de textos, prestei vestibular novamente e ingressei no curso de Letras Vernáculas, no ano de 2004, mesmo ano em que fui aprovado no concurso público para professor da rede municipal. Durante o período da formação acadêmica, fui-me consolidando na carreira do magistério por meio do exercício da profissão de professor de LP em escolas públicas municipais de Ensino Fundamental (EF), instituições privadas de EM e cursinhos pré-vestibulares. Concluí a licenciatura em Letras em meados de 2009. No ano de 2010, fui

aprovado em concurso público de provas e títulos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), tornando-me professor de LP do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), em regime de dedicação exclusiva. Ao todo, são dezessete anos de exercício do magistério, com experiência na educação básica, no ensino superior e em cursos de formação continuada para professores/as. Como educador crítico, com toda a história de formação em instituições públicas, defendo a educação pública e as pautas progressistas, valorizando muito mais as ideias do que os ideais, sem me prender a sectarizações ou “círculos de segurança”, que aprisionam a realidade e as ações emancipatórias (FREIRE, 2012 [1968], p. 31).

As oportunidades de estudo em nível de pós-graduação *stricto sensu* em Barreiras eram e ainda são escassas. Para dar continuidade à formação, normalmente é preciso deslocar-se para alguma cidade que ofereça cursos dessa natureza. Em 2013, surgiu a oportunidade de cursar o mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), por meio de um convênio com o IFBA. Era necessário participar do processo seletivo anual normalmente e ser aprovado para conseguir uma vaga do referido convênio, que garantiria a realização das aulas das disciplinas obrigatórias e optativas na própria cidade Barreiras, nas dependências do IFBA, mas as orientações e participações no grupo de estudo e pesquisa ocorreriam em Salvador. Ingressei no mestrado e cumpri os créditos no primeiro ano do curso. Em setembro de 2015, obtive o título de mestre em Educação, com a dissertação *Produção escrita na escola: nos caminhos da autoria*², orientado por Mary de Andrade Arapiraca e coorientado por Lícia Maria Freire Beltrão, professoras excepcionais que marcaram significativamente minha atuação como docente e pesquisador.

Desde o mestrado, venho me dedicando ao estudo de questões relativas ao aparecimento e desenvolvimento das singularidades das pessoas a partir do ensino da leitura e da escrita em aulas de LP. A dissertação, por exemplo, partindo de uma investigação de cunho etnográfico, em perspectiva enunciativo-discursiva, voltou-se para a construção da autoria de estudantes do Ensino Médio (EM) em produções escritas escolarizadas. Dentre os inúmeros achados, foi possível constatar que, embora existam movimentos de autoria nas dissertações argumentativas, as práticas de produção textual na escola são bastante constrangidas pelo discurso da avaliação externa, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Há uma espécie

² Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18158>

de autor-ideal perseguido no contexto do EM e uma ausência de políticas de escrita na escola (QUEIROZ, 2015).

Poucos meses após a conclusão do mestrado, a intenção de realizar o doutoramento em minha área de formação se intensificou. Em março de 2016, comecei a cursar duas disciplinas na área da Análise de Discurso Crítica (ADC) como aluno especial, no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília (PPGL/UnB), *campus* Darcy Ribeiro, porque via que era o caminho mais viável para aprofundar as leituras desse campo e elaborar o projeto de tese. Em julho, obtive aprovação no processo seletivo para ingresso no doutoramento em Linguística. Em agosto, um novo ciclo se iniciou para mim.

Os processos formativos que vivenciei na UnB, ao longo dos quatro anos como aluno regular e dos seis meses como aluno especial, foram muito significativos para meu crescimento intelectual, profissional e acadêmico. Cursei, ao todo, quinze componentes disciplinares durante seis semestres, os quais me permitiram acessar e aprofundar leituras sobre temas vinculados às mais variadas relações entre linguagem e sociedade, sempre em perspectiva crítica. Durante o período em que cursei esses componentes, também realizei a etnografia na escola, em Taguatinga (DF), e ministrei as aulas de LP no IFBA, *Campus* Barreiras, uma vez que não consegui afastamento do trabalho para estudar.

Sem dúvida, a rotina de estar toda semana em Brasília e Barreiras, principalmente nos dois primeiros anos do curso, em alguns momentos, levou-me à exaustão. As viagens de ônibus entre as duas cidades duram oito horas ou mais. O único momento que tive exclusivamente para me dedicar à escrita da tese foi no período da licença capacitação por 90 dias, durante a pandemia do novo coronavírus (covid-19). Empreender as análises e refinar o texto, em confinamento, com uma pandemia circunstanciando a rotina, foram experiências curiosas, marcadas por incertezas e preocupações, as quais teimavam em sombrear o pensar e o escrever. Diante desse cenário de impermanências, escrever foi certamente um refúgio para preservar a saúde mental.

Além das atividades curriculares e da pesquisa, participei de variadas ações de extensão dentro da UnB e em outros espaços acadêmicos, apresentando as diferentes etapas da realização do trabalho. Tais participações colaboraram para meu aprofundamento teórico sobre as questões por mim investigadas, que eram continuamente revistas e melhoradas. Depois de ingressar no doutorado em Linguística do PPGL/UnB, além de cursar as disciplinas obrigatórias, tive a oportunidade de realizar o estágio docente ministrando a disciplina de

Prática de Texto no curso de Licenciatura em Letras. O objetivo era (re)conhecer ambiente, práticas inovadoras e atores e ator³as sociais para a realização da proposta inicial da pesquisa. Supervisionado pela professora Juliana de Freitas Dias, orientadora desta tese, vivenciei processos formativos transformadores nesse componente curricular. O nosso trabalho pedagógico com a dimensão crítica e reflexiva do portfólio de textos, por exemplo, foi bastante profícuo e me permitiu ressignificar minha práxis de modo substancial, como se pode observar, por exemplo, em Queiroz e Dias⁴ (2017).

Foi nesse período, também, que me encontrei com o *Projeto Mulheres Inspiradoras* (PMI). Em verdade, conheci-o no primeiro semestre de 2016, quando cursava as disciplinas *Análise de Discurso I* e *Análise de Discurso: gramática e contexto social*, na condição de aluno especial, mas minha relação com ele se estreitou depois do ingresso no PPGL/UnB. As experiências e os resultados narrados pela professora Gina Vieira Ponte de Albuquerque, idealizadora do PMI, em um encontro coletivo na UnB, deixaram-me entusiasmado e pensativo. Na ocasião, fui agraciado com um exemplar do livro PMI, que reúne biografias de mulheres inspiradoras produzidas pelas/os estudantes. Vi que era um projeto educacional politicamente engajado cujas ações reverberavam sociopositivamente na rotina da escola. Os relatos de experiência da professora Gina revelavam que suas práticas pedagógicas eram impactantes e profundas e o caminho trilhado por ela até chegar ao PMI era uma mescla de superação e resistência.

Não me esqueço do dia em que ela disse, em uma de suas palestras, que um dos seus sonhos na infância era ser invisível. Alvo de experiências traumáticas na escola, devido a sua condição de criança do sexo feminino, negra, de camada popular, da periferia, Gina sublinhou o desejo que possuía pela invisibilidade, para não precisar ouvir piadas nem receber “safanões”. Sem dúvida, o anseio pela invisibilidade e pelo anonimato “revela o desejo de não ser assombrada/o pelo trauma do racismo” (KILOMBA, 2019, p. 219), do sexismo, do classismo e de outras inscrições identitárias subalternizadas. Apesar de não haver realizado investigação específica sobre tal questão, arrisco-me a dizer que crianças e adolescentes que

³ Compreendemos que o item lexical “atriz” se filia ao campo semântico da dramaturgia e sugere a ideia de prática performática, esvaziando o sentido da agência. Com o intuito de garantir a linguagem inclusiva de gênero e colocar em evidência os processos sociodiscursivos de agenciamento, utilizamos o neologismo “atora” para nos referirmos às mulheres.

⁴ No referido artigo, focalizamos as práticas de escrita envolvendo a produção de portfólio e sua relação com a (re)configuração de identidades no curso de licenciatura em Letras da UnB, *campus* Darcy Ribeiro. Nossas análises apontam que a “produção de diferentes gêneros acadêmico-científicos para compor o portfólio (macrogênero), vinculada às práticas de reescrita, em um trabalho colaborativo com a docente, pode contribuir para ampliar a autonomia linguística e discursiva do graduando e seu fortalecimento identitário” (QUEIROZ; DIAS, 2017, p.161).

sofrem opressão de modo sistemático na escola, relacionada à raça, à etnia, ao gênero, à classe, têm esse desejo em comum. Digo isso porque também alimentei o desejo pela invisibilidade durante vários momentos na escola e ouvi essa história se repetir em outras vozes. Ainda que minha compreensão não fosse conceitual e politicamente elaborada, percebia que a escola sempre reforçava, de algum modo, formas de preconceito e discriminação.

Estar do outro lado ou na fronteira, isto é, ser diferente em relação aos padrões hegemônicos de sexo, gênero, raça, etnia, classe, é conhecer e sentir as opressões culturalmente naturalizadas e reproduzidas na história, sobretudo quando se interseccionam esses atravessamentos. É lugar para conhecer narrativas contra-hegemônicas, a partir da própria experiência de vida. Por isso, a mim me importa contar a narrativa na qual me incluo e que eu conheci na fronteira, no embate discursivo-identitário que nos constitui e, em situações da vida, nos traumatiza ou exclui. Afinal, por trás de “teoria, método, análise, ontologia, epistemologia e metodologia, encontra-se [...] a biografia pessoal do pesquisador”, que sempre “fala a partir de uma determinada perspectiva de classe, de gênero, de raça, de cultura e de comunidade étnica” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 32).

Nessas palestras, além das dores, a professora Gina também relatou acontecimentos positivos e importantes em sua história: as experiências de cura. Aos oito anos de idade, conheceu uma mulher muito inspiradora na escola, a professora Creusa Pereira dos Santos Lima, que a alfabetizou e a engajou nos processos de aprendizagem. Com o passar do tempo, abandonou o desejo pela invisibilidade e passou a cultivar o sonho de se tornar professora.

Imagem 1 – Professora Gina e professora Creusa



Fonte: arquivo pessoal da professora Gina.

Meu encontro com o PMI e com a professora Gina guarda alguma relação de semelhança com o encontro dela e a professora Creusa. Esse encontro me permitiu vivenciar experiências singulares e desenvolver conversações internas potentes e inquietantes, que ressignificaram minhas preocupações últimas (ARCHER, 2004). Depois de conhecer pormenorizadamente as ações e os princípios do PMI, reavaliando nossos interesses de pesquisa, no início do ano de 2017, eu e a professora Juliana decidimos redirecionar o objeto de investigação na construção do trabalho que estava principiando a desenvolver-se. O projeto de tese aprovado na seleção para ingresso no PPGL/UnB focalizava a questão da inclusão pela escrita ou, mais especificamente, as práticas de escrita criativa na universidade, com destaque para movimentos identitários e de autoria na escrita científica e sua relação com o êxito acadêmico. Nosso estudo, então, passou a ser o que se encontra materializado nesta tese.

A mudança se deu no objeto de investigação e, em maior medida, em minha própria formação como professor e pesquisador. Aprofundar leituras sobre relações de gênero e sobre as experiências sociais das mulheres foram cruciais para compreender melhor não somente os modos como os sistemas de opressão funcionam discursiva e socioculturalmente e chegam até à escola, mas como identidades, masculinidades, feminilidades, são formadas, legitimadas, sustentadas, performatizadas, contestadas, fragmentadas, colonizadas, e mitigam ou intensificam a agência humana. Por isso, o caminho trilhado na elaboração do trabalho foi marcado por variadas contingências e descobertas. Acredito que todo/a pesquisador/a deve estar aberto/a para negociar com as constantes e possíveis mudanças no desenvolvimento de qualquer estudo acadêmico-científico, pois são as contingências que nos desestabilizam, nos movem e, por vezes, nos impulsionam ao crescimento intelectual.

Após essa mudança no objeto de investigação, ao sistematizar as etapas da pesquisa, decisões teóricas e metodológicas passaram por reelaborações. O lugar de fala, em termos políticos, foi uma questão que me suscitou muitas reflexões, sendo construído junto com a realização do estudo. O lugar de fala é uma posição discursiva que deve estar minimamente resolvida por quem se propõe a investigar temas relacionados a hierarquias, desigualdades e/ou injustiças sociais. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa e do processo formativo que é escrever uma tese, minha relação com o feminismo e as políticas discursivas e identitárias de gênero, por exemplo, foi continuamente repensada. Ainda que o texto dê estaticidade ao movimento dinâmico do escrever, ler-refletir, repensar, revisar, apagar, inscrever-se, reelaborar-se, tal instabilidade não deixou de existir e provocar inquietações.

Por isso, ainda hoje questiono, buscando sempre respostas provisórias, abertas, inconclusas: qual é/pode ser o lugar de fala de uma pessoa do sexo masculino para abordar um projeto educacional pensado por uma mulher negra para tratar da valorização da mulher e do empoderamento feminino? Até onde a voz masculina ou não feminina pode e/ou deve ecoar na discussão de questões feministas? Como e até onde a discussão sobre gênero pode ser explorada *com e a partir* do PMI? Reconheço que as dores e lutas de mulheres brancas, mulheres negras, LGBT, indígenas, são distintas, mas há inúmeras convergências. Filio-me ao pensamento de Crenshaw (2002), Lugones (2014) e hooks⁵ (2013), quando defendem que a discussão de gênero é inseparável da de classe, raça, etnia, nação, corporalidade; e às proposições de Davis (2019, p. 58), quando diz que “há um elo direto entre as lutas históricas por direitos civis para pessoas de ascendência africana [...] e as lutas contemporâneas por direitos civis para comunidades LGBT”. As redes de elos se escondem na opacidade da linguagem e dos processos históricos, mas há muitas conexões entre diferentes lutas sociais no combate às situações de desvantagens, aos sistemas de opressão e à ausência de oportunidades.

O *locus* de enunciação epistemológica e ontológica (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016), para mim, sempre esteve bem resolvido, mas o lugar de fala (RIBEIRO, 2019a) em termos políticos me exigiu mais elaboração reflexiva. Ao participar de encontros e eventos acadêmicos e conversar com feministas e ativistas, ora era impulsionado a engajar-me em determinadas discussões ora a silenciar-me. Interdições estranhas surgem até mesmo em perspectivas marcadas por práticas e discursos emancipatórios. Entendo perfeitamente quando Kirkwood (2010) diz que o feminismo é uma luta das mulheres e para mulheres, e que os direitos das mulheres não podem ser defendidos em termos masculinos, em hipótese alguma. No entanto, “um homem despojado de privilégios masculinos, que aderiu às políticas feministas, é um companheiro valioso de luta, e de maneira alguma é ameaça ao feminismo” (HOOKS, 2019, p. 31).

Na esteira de hooks (2013, 2019), algumas feministas disseram-me que, quando o assunto é feminismo, a mulher *deve* protagonizar sempre, mas a causa é coletiva. De toda sorte, embora aborde questões da agenda feminista, este estudo não é nomeadamente feminista. Na condição de educador crítico, pensando a educação como prática da liberdade e para o bem viver (HUANACUNI, 2010; FREIRE, 1967, 2012[1968]; HOOKS, 2013;

⁵ bell hooks assina seu nome com letras minúsculas para sugerir movimento e, também, para se distanciar da identidade que mais se apega, que é Gloria Watkins (nome verdadeiro), criando um outro eu (HOOKS, 2013).

WALSH, 2013), assumo meu lugar nas alianças estratégicas dos corpos (BUTLER, 2018), nas “redes de aliança e solidariedade” (LOURO, 2014, p. 131), que podem produzir transformações sociais outras⁶ a partir do espaço da escola.

Nesse sentido, o lugar de fala não se trata somente da posição ideal ou virtual (ou potencial) que um sujeito pode ocupar, mas de um lugar de disputa e de comprometimento político, continuamente revisto, histórica e contextualmente construído e, minimamente, coerente. Hoje, com as verdades provisórias que me constituem, compreendo que meu lugar de fala neste trabalho é atravessado por minha história pessoal, por minhas itinerâncias acadêmicas e, principalmente, por minha trajetória como docente da escola pública. Por isso, penso que o mais adequado é enunciar os lugares de fala. Os meus lugares de fala não são substantivos, mas verbos no gerúndio, porque “sempre estarão sendo” (FREIRE, 2001, p. 7). O exercício docente comprometido com o fazer pedagógico transformador alimenta a constante autocrítica e compreende que todos/as nós devemos tomar posição crítica diante das diferentes formas de opressão, em relação a qualquer grupo em situação de desvantagem social, sejam idosos/as, jovens, pessoas com deficiência, nordestinos/as, mulheres, homossexuais, negros/as, pobres, gordos/as, dentre outros grupos e classes (PINSKY, 2003; FREIRE, 2012[1968]).

Hoje, os discursos conservadores invadem a escola e se utilizam do corpo, do gênero, da sexualidade, da raça, da classe, para oprimir grupos sociais; escamotear problemas sociais de ordem estrutural; intensificar os efeitos perversos da modernidade capitalista e da globalização neoliberal; e bloquear ou dificultar ações emancipatórias. Na condição de docente preocupado com justiça social e redução das desigualdades, principalmente no tocante ao debate sociopedagógico sobre gênero na relação com outros atravessamentos identitários; e na condição de pesquisador qualitativo que “faz mais do que observar a história”, mas “desempenha um papel nessa história” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 26), sinto-me, desde sempre, convocado a engajar-me politicamente em prol da construção de uma educação que valorize a conscientização crítica da coletividade, a emancipação social, os agenciamentos, e que colabore, de algum modo, para transformações sociais dentro da escola e fora dela.

⁶ O emprego do pronome indefinido *outro/a* após o substantivo ou adjetivo traz a ideia da possibilidade, de algo que ainda não existe, de “um novo início” (GALEFFI, 2009, p. 31), do inédito viável (FREIRE, 2012 [1968]).

1.2 Questões preliminares: enfoques e interesses

A discussão sobre gênero, sexualidade, diversidade sexual, em diálogo interseccional com raça, etnia, classe, geração, nação, corporalidade, territorialidade e outras inscrições identitárias, tem ocupado cada vez mais espaço nas pesquisas contemporâneas no contexto universitário e constituído campo privilegiado para investigações na área da(s) linguagem(ns), especialmente para os estudos críticos do discurso, interessados em análises de problemas sociodiscursivos, que colocam em relevo as funções das (hiper)semioses nas relações entre poder, ideologia e hegemonia. A problemática de gênero associa-se intrinsecamente a questões sociais, históricas, culturais, políticas e identitárias, mas também está atravessada pelas ideologias e pelos sentidos indexicalizados nas (hiper)semioses e compartilhados socialmente (BLOMMAERT, 2005).

Tais atravessamentos se presentificam nas diferentes relações, organizações e instituições sociais como, por exemplo, a escola, que se configura como um lugar de regulação e controle incontornáveis à medida que disciplina modos de representar, de agir e de ser. Partindo dessa premissa, acredito que é necessário pensar sobre como a escola, desde o estudo sobre (hiper)semioses ou, mais especificamente, desde o trabalho pedagógico crítico, reflexivo e decolonial com a leitura, a escrita, a oralidade e a análise e reflexão linguística, na disciplina de LP, pode contribuir para o referido debate, com vistas à construção de uma cultura cidadã pautada na justiça social, no compromisso ético-político com o respeito à diversidade e no reconhecimento da dignidade humana dos diferentes grupos sociais. Ao problematizar as redes de sentidos e significados estabilizados historicamente, a partir do estudo das práticas de (micro)resistência, em abordagem crítica e decolonial, os estudos críticos do discurso podem apontar caminhos para a construção de compreensões mais engajadas e inclusivas acerca da escolarização da leitura e da escrita.

Por isso, *analisar, compreender e problematizar as representações e identificações construídas discursivamente por estudantes sobre o debate sociopedagógico acerca das relações de gênero, no interior da escola*, é uma maneira de (i) perceber como as práticas discursivo-identitárias, orientadas pela perspectiva crítica e decolonial, afetam identidades e se cruzam com as possibilidades de agenciamento; (ii) refletir sobre as conexões existentes entre as contradições inerentes aos processos de produção de sentido, a intensificação da agência crítica e a formação das identidades e subjetividades hegemônicas e contra-hegemônicas; (iii) pensar novos processos de identificação de gênero mais agentivos, inclusivos, plurais e não-sexistas e as implicações político-discursivas dessa mudança; e (iv)

criar possibilidades para a emergência e intensificação de agenciamentos a partir de práticas discursivo-identitárias, visando ao enfrentamento das diferentes formas de opressão, que performatizam corpos, identidades e subjetividades, conforme lógica (hetero)patriarcal, capitalista e colonial excludente.

Ao analisar textos como material empírico a fim de acessar os processos discursivos que incluem, excluem, (des)politizam, engajam, problematizam, performatizam, no tocante à problemática de gênero, coloco em evidência a função dos processos de significação tanto na manutenção das diferentes formas de opressão e da violência simbólica quanto na (micro)transformação de estruturas, identidades, relações sociais, sistemas de conhecimento, valores e crenças. Essa tarefa requer posicionamento ético, crítico e político por parte do/a pesquisador/a, considerando as múltiplas faces do mesmo processo sociodiscursivo em questão.

Nesta tese, teço uma abordagem transdisciplinar e interepistêmica engajada entre áreas de forte compromisso social e potencial político, tendo como base central os estudos críticos do discurso, os quais têm contribuído cada vez mais para pesquisas no campo da Educação. Considerando que a “investigação em ADC deve ser multiteórica, multimetodológica, crítica e autocrítica”⁷ (WODAK, 2003, p. 103), nosso arcabouço teórico-metodológico também está informado por leituras do campo do Realismo crítico, da Pedagogia crítica e dos Estudos decoloniais. Imprimindo rigor e autoria nas decisões ontológicas, epistemológicas e metodológicas, enquanto pesquisador qualitativo, invisto na identidade de *bricoleur* político e interpretativo (DENZIN; LINCOLN, 2006), para considerar os interesses convergentes de tais áreas e propor uma leitura discursiva crítica mestiça, de viés linguístico-discursivo, sobre uma educação crítica decolonial fundamentada no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita como processos formativos e como processos sociopedagógicos engajados na mudança social.

Pensar a aprendizagem como processo formativo pode ampliar o potencial agenciador das práticas educativas, uma vez que a ideologia da aprendizagem é marcada essencialmente pela perspectiva cognitivista, individualista e psicológica, o que por vezes não favorece o desenvolvimento de outras dimensões humanas (LARROSA, 2012). A mudança na designação aponta para a concepção de ensino alicerçada na matriz político-ideológica e filosófica da educação como prática da liberdade e para o bem viver, que impregna de sentido o trabalho pedagógico e lhe dá preocupações mais ampliadas, tais como: o sentir-pensar-fazer

⁷ As livres traduções de textos originais publicados em espanhol, francês e inglês, são de minha autoria.

como dimensões humanas indissociáveis, a lógica natural comunitária, a cidadania ativa, a sustentabilidade, a solidariedade, a espiritualidade (FREIRE 2012 [1968], WALSH, 2013; HUANACUNI, 2010; OCAÑA; LÓPEZ; CONEDO, 2018).

Não compactuo com a ideia de que é necessário haver uma grande teoria para explicar um fenômeno específico, pois assim “se distancia da ciência que se orienta até os problemas” (WODAK, 2003, p. 102). Considerando a complexidade dos problemas sociodiscursivos, o mais importante ao empreender uma investigação de viés crítico é promover o diálogo interdisciplinar para responder de modo coerente e responsável, dentre outras coisas, a seguinte pergunta: “quais ferramentas conceituais são relevantes para este ou aquele problema e para este ou aquele contexto?” (WODAK, 2003, p. 102) e mais, como essas ferramentas se tornam caminhos/meios/estratégias para uma nova ação, para rupturas, para a mudança? Desse modo, ferramentas conceituais de diferentes disciplinas que compartilham interesses de investigação similares podem fornecer as bases para a compreensão/análise/explanação/ação/mudança mais elaborada de um objeto de estudo complexo e multifacetado.

Com foco nas funções das (hiper)semioses na emergência, (re)configuração, (re)produção e contestação das estruturas, das identidades, das interações sociais e dos sistemas culturais (FAIRCLOUGH, 1997, 2003, 2016 [1992]; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH; JESSOP; SAYER, 2004; WODAK, 2003; VAN DIJK, 2015; KRESS, 1990; VAN LEEUWEN, 1997; PEDRO, 1997), parto da vertente relacional-dialética da ADC, que propõe uma análise de discurso textualmente orientada (FAIRCLOUGH, 2003, 2016 [1992]; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) para o estudo dos significados do discurso e das (redes de) práticas sociais com foco em problemas sociodiscursivos.

Além de investigar os modos de operação das desigualdades sociais, os estudos em ADC se interessam também pelo funcionamento das práticas de resistência e dos processos de emancipação (PEDRO, 1997; FAIRCLOUGH, 2003; WODAK, 2003). Em nosso caso, colocamos em evidência as (micro)resistências críticas e decoloniais, as microtransformações sociais e os agenciamentos em nível micropolítico a partir do ensino da leitura e da escrita para abordar o sexismo como um problema sociodiscursivo, sustentado pelo (hetero)patriarcado, pela colonialidade e pelo capitalismo. Parto da premissa de que há um elo entre práticas discursivas e processos de identitários. Destarte, as práticas discursivo-identitárias conectam a produção, a circulação e o consumo de textos ao debate sociopedagógico sobre gênero, classe, raça e outras inscrições identitárias, produzindo

movimentos reflexivos na escola que participam tanto da iteração de normas e condutas quanto da produção de (micro)fissuras no atual estado das coisas a partir da intensificação da agência.

Em relação ao Realismo Crítico (ARCHER, 1995, 1996, 2003, 2004, 2007, 2012; BHASKAR, 1998; SAYER, 2000; VANDENBERGHE, 2010), interessa-nos a reflexão ontológica baseada na perspectiva transformacional acerca da relação entre estrutura e agência. A visão estratificada da realidade, proposta por Bhaskar, auxiliou-me a pensar as possibilidades de agenciamentos a partir da atualização das potências imanentes de textos, práticas, estruturas, eventos e identidades. Destacamos a importância dos domínios do potencial e do empírico para as reflexões discursivo-críticas. A compreensão de agência, por sua vez, de acordo com a abordagem morfogenética de Archer, baseando-se em Bhaskar, permitiu-me empreender reflexões sobre o ator e a atora social como ativo/a e reflexivo/a e o potencial agenciador das práticas, dos discursos e da experiência reflexiva que reconstrói a identidade e impulsiona os sujeitos à ação.

Em consonância com a perspectiva etnográfico-discursiva, destaco a importância da experiência de atores e atoras sociais (BHASKAR, 1998; ARCHER, 2004) nos processos de reelaboração reflexiva e subjetiva. A experiência constitui a ponte entre o que o sujeito internaliza e exterioriza, entre o domínio do potencial e do realizado, em termos de inter e intrasubjetividade. Com base na compreensão de experiência como domínio ontológico com propriedades emergentes (BHASKAR, 1998) e como princípio de reflexividade (ARCHER, 2004), é possível pensar os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de modo mais ampliado, conectados à formação do cidadão crítico, reflexivo e participativo.

A Pedagogia crítica⁸ (GIROUX, 1997; MCLAREN, 2000; FREIRE, 1963, 1989, 2012; HOOKS, 2013) é importante ao estudo não somente porque o PMI foi idealizado a partir dos seus pressupostos teóricos, mas porque, além de debater sobre as práticas de leitura e de escrita vinculadas a questões culturais e políticas, propomos reflexões críticas para pensar, a partir de nossas análises discursivas críticas, uma educação antissexista, anticolonial, não bancária; e mais inclusiva, mais crítica, mais democrática, considerando os efeitos sociais e políticos das práticas pedagógicas que focalizam processos reflexivos agenciadores.

⁸ Freire é conhecido por sua Pedagogia da Libertação (1963, 1989). Na esteira de Freire, Giroux (1997) e McLaren (2002 [1995]) propõem a Pedagogia Crítica e hooks (2013), a Pedagogia engajada. Para nos referirmos à abordagem teórica, política e pedagógica desses autores/as, utilizaremos a designação Pedagogia crítica, por ser o termo frequentemente mobilizado no campo da Educação para se referir à gama de abordagens “que adotam procedimentos pedagógicos que, de uma forma ou de outra, expressam uma atitude de questionamento relativamente aos arranjos sociais existentes” (SILVA, 2000, p. 88-89).

No tocante à questão pedagógica investigada, destaco as práticas de leitura e de escrita como práticas sociais com significados culturais e ideológicos (FREIRE, 1989; BARTON, 2009; STREET, 2014) e, também, o potencial agenciador da literatura como tecnologia de gênero social (LAURETIS, 1987) que tanto pode iterar o atual estado das coisas quanto pode fraturar os arranjos sociais de gênero. Não basta resistir ou, pensando com Lauretis, vislumbrar tecnologias de gênero contra-hegemônicas, mas tecnologias de gênero agenciadoras, que possibilitem experiências sociopedagógicas decolonizantes e microtransformações subjetivas e sociais.

Para contemplar a discussão política, social e cultural sobre gênero, a partir do estudo das práticas discursivo-identitárias do PMI, é necessário compreender como funcionam as regulações discursivas que constroem as identidades, as relações de gênero e outros atravessamentos identitários; e que mitigam ou intensificam a agência dos atores e das atoras sociais, de modo que se evidenciem suas conexões com dimensões conjunturais mais amplas como o capitalismo global, o patriarcado e a colonialidade (CONNELL, 1987, 2013, 2016; ANDERSON, 2009; BUTLER, 1993, 2015, 2018; LOURO, 2014, 2016; FURLANI, 2015; BIROLI, 2018; HOOKS, 2019; AKOTIRENE, 2019).

Nosso exercício acadêmico-científico e intelectual traz um esforço de potencializar as práticas de (micro)resistência envolvendo a escolarização das práticas de leitura e de escrita em perspectiva crítica e decolonial a partir do chão da escola, com base em interesses locais, sem perder de vista a relação com as (redes de) práticas a que está conectada e que se vinculam ao domínio global. Não basta gerar dados no Sul para analisá-los e interpretá-los com modelos teóricos do Norte. A agenda da ADC parte exatamente de processos transgressivos em relação às práticas sociais e institucionais reprodutivistas que não promovem democracia. Trato dos processos de agência na escola a partir de um exercício de emancipação no próprio modo de produzir conhecimento, travando diálogo teórico entre perspectivas epistemológicas que criam um pluralismo de sentidos e conceitos (GROSFOGUEL, 2016) de modo a desestabilizar o paradigma dominante de ciência e borrar o pensamento abissal, desenhados originalmente para colocar o Norte como sujeito do conhecimento e o Sul como objeto de conhecimento (SOUSA SANTOS, 2010, 2018).

Nesse sentido, estabelecemos diálogos teóricos entre vozes da tradição europeia e vozes não-hegemônicas - latinas, brasileiras, femininas, feministas, negras, periféricas, vozes outras - trazendo compreensões alternativas, narrativas e modos de produzir conhecimento e de fazer a educação no Sul. Por isso, a crítica decolonial sobre a colonialidade do saber, do poder e do ser (DUSSEL, 1994; LUGONES, 2014; MIGNOLO, 2003, 2006;

MALDONADO-TORRES, 2007; BALLESTRIN, 2003; WALSH, 2013; GROSFUGUEL, 2016; SOUSA SANTOS, 2010, 2017; QUIJANO, 2010) me auxiliou a pensar formas transgressivas de emancipação e de agenciamentos: do pesquisador, dos modos de produção do conhecimento e das funções sociais das escolas e das universidades do Sul global em prol de uma sociedade antidiscriminatória.

Assim, com o intuito de refletir sobre a maneira como as práticas de leitura e de escrita inseridas em vertentes pedagógicas críticas e decoloniais podem contribuir, no interior da escola, no Sul global, para o debate sociopedagógico sobre relações de gênero e cidadania ativa, com vistas a microtransformações na sensibilidade social em relação a esses mesmos temas, lançamos um olhar crítico e explanatório sobre os discursos articulados pelos/as estudantes acerca das experiências formativas no PMI. Desse modo, para *sulear*⁹ nosso trabalho, propomos as seguintes questões:

- *Como as práticas discursivo-identitárias construídas no Projeto Mulheres Inspiradoras afetam as identidades de estudantes e concorrem para agenciamentos no contexto escolar?*
- *Como discentes representam e identificam, discursivamente, o debate sociopedagógico sobre relações de gêneros e as experiências formativas no Projeto Mulheres Inspiradoras, e como essas representações e identificações se cruzam com os agenciamentos?*
- *Como os significados representacional e identificacional dos discursos articulados por discentes acerca das experiências formativas indiciam agenciamentos?*

Este estudo qualitativo, de natureza etnográfico-discursiva, parte da compreensão de que a pesquisa é uma prática social que possibilita aproximação e compreensão da realidade investigada, permitindo acessar as redes de sentidos e significados que constituem os sistemas de valores, crenças e conhecimento dos sujeitos, constrangidos intersubjetivamente pela dinâmica da vida social, que envolve instituições, estruturas sociais e econômicas e sistemas

⁹ Em conformidade com as epistemologias do Sul, o ato de “sulear” parte da atitude questionadora em relação às convenções e aos padrões estabelecidos pelo Norte para a organização de tempos, espaços, períodos e épocas, para todo o Planeta. Para reinventar esses padrões regulatórios, o físico Márcio D’Olne Campos, na esteira do trabalho artístico do uruguaio Joaquín Torres García, propõe o ato de “sulear” em oposição ao “nortear”. A esse respeito, sugiro a leitura de *A arte de sulear-se*, de Marcio D’Olne Campos. In: Scheiner, T. **Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental**. Rio de Janeiro: TACNET Cultural/UNI-RIO, 1991. p. 59-61.

culturais (ANDRÉ, 2002; DENZIN; LINCOLN, 2006; BAUER; GASKELL, 2004; FLICK, 2015 [2007]; MORGAN, 1996; MACEDO, 2010; SHWANDT, 2014).

Quanto ao contexto pedagógico investigado, o *locus* de produção dos dados foi uma escola da rede pública do DF: o Centro Educacional 07 de Taguatinga (CED 07). Os/as agentes colaboradores/as do estudo foram os/as estudantes de duas turmas do EM, sendo uma do segundo ano e uma do terceiro. Para operacionalizar a pesquisa, utilizei uma abordagem multimetodológica constituída de textos autorais produzidos pelos/as estudantes (diário de bordo), observação de aula, notas de campo e rodas de conversa. O acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas pelas docentes colaboradoras do PMI aconteceu no período de maio a dezembro de 2017. As rodas de conversa e a coleta dos textos ocorreram no último bimestre desse mesmo ano letivo.

As análises linguístico-discursivas dos dados etnográficos partem da perspectiva transdisciplinar, buscam “descrever as categorias que são generativas na produção discursiva” e vão além dos significados superficialmente acessíveis, “fornecendo, assim, outros meios de acesso à organização sociocultural” (PEDRO, 1997, p. 25). As análises recaem sobre os significados representacional e identificacional dos discursos articulados pelos/as discentes acerca das experiências formativas no PMI. Para a análise do significado representacional, mobilizamos as seguintes categorias: interdiscursividade, intertextualidade, representação de atores sociais e seleção lexical. Em relação ao significado identificacional, utilizamos a metáfora, a avaliação e as pressuposições valorativas.

Com base no estudo de práticas discursivos-identitárias, intentamos contribuir, em perspectiva discursiva crítica e decolonial, para o estudo da escolarização da leitura e da escrita conectado a debates culturais e políticos mais amplos, como as políticas identitárias de gênero e a construção da cidadania ativa. O trabalho considera os dez princípios do PMI, que serão apresentados na próxima seção, mas aborda sobretudo três deles, quais sejam: (i) a valorização do protagonismo dos/as estudantes; (ii) o fomento à leitura em sala de aula; e (iii) a valorização do legado de mulheres inspiradoras. Vejo este último como princípio articulador central da rede de práticas discursivo-identitárias do PMI. Em momentos específicos, discutirei as questões de gênero de modo ampliado, sob a ótica decolonial, em perspectiva interseccional, considerando a agenda política do feminismo e do movimento LGBT.

É importante destacar que as pesquisas sobre processos sociopedagógicos que envolvem a escolarização da leitura e da escrita em perspectiva crítica, com foco em agenciamentos, são incipientes. Muitas das investigações em ADC, situadas no contexto escolar, ainda se dedicam à explicação do funcionamento e da reprodução das diferentes

desigualdades e/ou tangenciam o tema da agência. As investigações em ADC precisam, certamente, realizar a descrição, análise e interpretação das estruturas do poder e a sua reprodução por meio da produção, circulação e consumo dos textos, mas, enquanto projeto teórico engajado, é necessário também compreender e mostrar que eventuais possibilidades de liberdade de ação estão disponíveis para os sujeitos (PEDRO, 1997; WODAK, 2003; FAIRCLOUGH, 2003).

1.3 Programa Mulheres Inspiradoras: princípios, fundamentos e ações

O PMI foi idealizado e desenvolvido por Gina Vieira Ponte de Albuquerque, professora de Língua Portuguesa (LP) da rede pública do Distrito Federal (DF), no ano de 2014, por meio do componente curricular Parte Diversificada¹⁰ (PD), com cinco turmas do 9º ano do Centro de Ensino Fundamental 12 (CEF 12) de Ceilândia (ALBUQUERQUE, 2015). A formulação do PMI teve como uma das principais motivações a preocupação com atitudes e comportamentos de adolescentes do sexo feminino em redes sociais digitais, caracterizados pela autoexposição sensualizada e autodepreciação. A professora Gina observou que muitos/as adolescentes adotavam “a prática do *sexting* por modismo, sem proceder a uma análise mais reflexiva das próprias atitudes” (ALBUQUERQUE, 2015, p. 20).

Certamente, o conteúdo produzido por jovens em redes sociais digitais expondo seus corpos sem pudores para obter *likes* e construir popularidade tornou-se cada vez mais comum e reflete as performances identitárias da contemporaneidade. Isso revela que as barreiras entre o público e o privado têm sido borradas continuamente (COUTO, 2012). Adolescentes têm experimentado a sexualidade mais cedo, em especial as práticas sexuais virtuais que “substituem ou complementam as práticas face a face” (LOURO, 2016, p. 10). Nesse cenário, há questões éticas e axiológicas que podem ser postas em relevo: trata-se somente de um corpo que itera ou reproduz o que aparece nas práticas sócio-midiáticas, nas novelas, no

¹⁰ De acordo com a resolução n. 1 de 2014 do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), a PD deve estar em consonância com a proposta pedagógica da escola, “integrada e contextualizada com as áreas de conhecimento, contemplando um ou mais componentes curriculares, por meio de disciplinas, atividades ou projetos interdisciplinares que enriqueçam e complementem a base nacional comum”. Essa característica ampliada da PD favoreceu a criação e aplicação do PMI, uma vez que a prioridade não era o estudo sistematizado de conteúdos disciplinares. No CEF 12 de Ceilândia, a PD, com carga horária de três horas/aulas semanais, ocupou posição central na execução e na articulação das ações do PMI, em diálogo interdisciplinar com os componentes Língua Portuguesa, História e Geografia. A resolução supracitada encontra-se disponível em: http://cedf.se.df.gov.br/images/Docs/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_1-2012-CEDF_-_alterada_pela_Resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_1-2014-CEDF_1.pdf.

cinema, nas músicas? É um corpo que reflete profundamente sobre o que exterioriza? A autoexposição é, sem dúvida, indício de transformações axiológicas que marcam as identidades no sistema-mundo (hetero)patriarcal, capitalista e colonial.

Por isso, a função social da escola se amplia, não devendo profanar as experiências digitais sexualizadas, mas, de modo ético e reflexivo, orientar a atuação *online* mais segura e “fornecer aos jovens estudantes condições para examinar, com criticidade, as influências que esse tipo de experiência pode provocar em cada um” (COUTO; OLIVEIRA; CARMO, 2017, p. 13-14). Via de regra, estudantes, mães e pais carecem de informação e orientação sobre as especificidades das descobertas e vivências das sexualidades no mundo contemporâneo, afinal as dinâmicas sociais se modificaram, exigindo novas respostas e compreensões. O planejamento do PMI partiu, inicialmente, dessa situação-problema, mas sua aplicação foi muito além do debate sobre a prática do *sexting*, abrangendo diferentes ações para desconstruir práticas e discursos sexistas, misóginos, racistas e LGBTfóbicos a partir do contexto escolar.

Para isso, a professora Gina buscou auxiliar o público discente a refletir “de forma crítica sobre o papel da mulher na sociedade, [...] a ampliar os seus repertórios de leitura e exercitar a escrita autoral” (ALBUQUERQUE, 2015, p. 21). Foi necessário, também, basear-se na concepção do/a professor/a como intelectual transformador (GIROUX, 1997) e na adoção de práticas pedagógicas que incentivassem a cidadania ativa e o fortalecimento identitário, em especial o feminino, a partir da leitura de obras produzidas por mulheres e da produção escrita autoral (REVISTA PMI/GDF, 2017). Tais estratégias pedagógicas buscaram priorizar o/a estudante e o processo de aprendizagem, privilegiando procedimentos didáticos que valorizassem o protagonismo juvenil, com a utilização de metodologias ativas. De acordo com Albuquerque (2015, 2018), para alcançar os objetivos propostos, o PMI abarcou as seguintes ações:

Quadro 1 – Ações do Projeto Mulheres Inspiradoras

Ações	
1	Leitura de seis obras de autoria feminina: <i>O Diário de Anne Frank</i> , de Annelies Marie Frank; <i>Eu sou Malala</i> , de Malala Yousafzai; <i>Quarto de Despejo: diário de uma favelada</i> , de Carolina Maria de Jesus, <i>Não vou mais lavar os pratos, Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz</i> , <i>Espelho</i> , <i>Miradouros</i> , <i>Dialéticas da Percepção</i> (os três últimos da autoria de Cristiane Sobral);
2	Estudo da biografia de 10 mulheres inspiradoras: Anne Frank, Carolina Maria de Jesus, Cora Coralina, Irena Sendler, Lygia Fagundes Telles, Malala Yousafzai, Maria da Penha, Nise da Silveira, Rosa Parks

	e Zilda Arns;
3	Entrevista com mulheres de destaque na comunidade;
4	Campanha de combate à violência contra a mulher: “Nós dizemos não a qualquer forma de violência contra a mulher”;
5	Realização de entrevista, pelos/as estudantes, com uma mulher do próprio círculo social, que eles considerassem inspiradora;
6	Transformação da entrevista em um texto autoral de natureza biográfica, no qual narrassem a história de vida da mulher inspiradora eleita por eles/as;
7	Estudo de casos, debate, trabalho em grupo, mesa-redonda e mostra de vídeo sobre o uso consciente e seguro das redes sociais digitais, sobretudo, no que diz respeito ao <i>sexting</i> , ao ciberbullying e à ciberviolência contra a mulher;
8	Lançamento de livro com as biografias de mulheres escritas pelos/as estudantes.

Fonte: Albuquerque (2015, 2018).

Em 2017, após receber o I Prêmio Ibero-americano de Educação em Direitos Humanos, o *Projeto Mulheres Inspiradoras* adquiriu mais visibilidade e atraiu diferentes parcerias. Transformado em *Programa Mulheres Inspiradoras* (PMI), foi levado para mais 15 escolas públicas do Distrito Federal (DF), a partir de um acordo de cooperação internacional entre o Governo do Distrito Federal (GDF), por meio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), a Cooperação Andina de Fomento (CAF), autoidentificada como Banco de Desenvolvimento da América Latina, e a Organização de Estados Ibero-americanos (OEI). A SEEDF ficou responsável pelo planejamento, pela operacionalização e pela avaliação das ações do Programa de Ampliação da Área de Abrangência do PMI (PAPMI).

Formou-se, assim, uma rede de aliança entre agentes engajados/as¹¹, com diferentes formas de atuação institucional e social (ARCHER, 2004), em prol da construção de práticas cidadãs nas escolas do DF. Ações como essa vão de encontro aos processos de mercantilização da educação no contexto contemporâneo, aperfeiçoados pela reforma do EM (Lei nº 13.415/2017) e pela criação de documentos de parametrização do ensino, como a Base

¹¹ No Brasil, a expressão inglesa *corporate agents*, proposta por Archer (2004, p. 265) para designar “grupos investidos de autoconsciência, grupos promotores de mudança, movimentos sociais e associações defensivas”, tem sido traduzida preferencialmente por *agentes corporativos/as*, como ocorre no trabalho de Vandenberghe (2010). Neste estudo, opto pelo emprego da expressão *agentes engajados/as*, tradução realizada por Dias (2020, p. 204) ao considerar “o contexto da pedagogia crítica de projetos na ordem discursiva da educação”.

Nacional Comum Curricular (BNCC), que, a despeito dos avanços, se pauta em políticas liberais vinculadas a interesses da indústria editorial sobre a produção de materiais didáticos (GOMES; VASCONCELOS; COELHO, 2018), que contribuem para a expansão das formas de atuação do capital privado na educação.

A convite da SEEDF, a UnB, representada pelo Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa (GECRIA), do qual faço parte, tornou-se instituição parceira para avaliar o PAPMI, assumindo o compromisso de elaborar o relatório parcial e final da formação dos/as professores/as e da sua aplicação nas escolas. Dessa forma, acompanhei a execução do PAPMI por dois motivos: (i) para realizar a investigação etnográfico-discursiva que ora textualizo e (ii) para contribuir com a produção do referido relatório. Além do relatório parcial e final, o GECRIA produziu o dossiê *Projeto Mulheres Inspiradoras*¹² no ano de 2018, publicado na Revista *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, da UnB. O dossiê reúne trabalhos (ensaios, artigos científicos e resenha) que abordam diferentes dimensões do PMI, como a formação dos/as docentes, a experiência sociopedagógica discente, as potencialidades das práticas pedagógicas, as práticas de produção escrita e de leitura.

O PAPMI organizou-se em dois momentos. Primeiramente, houve a formação continuada com 48 professores/as selecionados/as (quarenta e sete docentes do sexo feminino e um do sexo masculino) e, depois, a aplicação nas escolas. Um dos critérios da seleção dos/as docentes, conforme edital, era que cada escola tivesse, no mínimo, dois docentes inscritos (um de LP e outro/a de disciplina diferente). O curso de formação continuada do PAPMI para docentes durou cinco meses (entre 15 de maio e 30 outubro de 2017) e ocorreu nas dependências da EAPE. Os encontros aconteceram na segunda-feira e abordaram temas relacionados aos princípios, fundamentos e ações do PMI, apresentando o seguinte formato:

Quadro 2 – Formação das docentes no PAPMI

1ª Etapa	
15/05/17	Aula inaugural – apresentação dos/as parceiros/as, escolas e participantes.
22/05/17	Aula: estudo da proposta de formação e dos eixos estruturantes do Projeto
29/05/17	Aula: manifesto em favor da leitura e da escrita no espaço escolar
05/06/17	Aula: estratégias de facilitação/ a voz dos parceiros
12/06/17	Aula: ferramentas tecnológicas do Google/ a voz institucional

¹² O dossiê encontra-se disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/issue/view/1123>.

19/06/17	Aula: o empoderamento de meninas e as obras do Projeto
26/06/17	Aula: o “pensar, o sentir e o fazer” na prática pedagógica
03/07/17	Aula: redes sociais, estudos de caso e a mobilização dos saberes docentes
10/07/17	Aula: Os gêneros “carta” e “depoimento” e a faceta reflexiva da formação
2ª Etapa	
28/08/17	Debate sobre prevenção à violência contra a mulher e equidade de gênero
3ª Etapa	
25/09/17	Relatos orais sobre as ações de execução dos projetos
30/10/17	Relatos orais sobre as ações de execução dos projetos

Fonte: Vieira (2017, p. 82).

A formação foi ministrada pela professora Gina, agora professora-formadora, que sempre convidava especialistas das temáticas abordadas para participar dos encontros e colaborar com reflexões teóricas e didático-pedagógicas. Seguindo a perspectiva da comunidade de aprendizado (HOOKS, 2013), os encontros eram orientados por metodologias ativas e reflexivas, com constante participação das professoras cursistas e do professor cursista, incentivados/as a criar, expor, planejar e discutir ideias e estratégias pedagógicas de modo autoral. Cada escola deveria ter duas docentes inscritas no PAPMI, as quais planejavam a execução do PMI em diálogo com o conteúdo previsto para cada ano do EM.

Alicerçados nos propósitos da pedagogia crítica, os processos formativos buscaram acionar o pensar, o sentir e o querer de docentes no planejamento das ações educativas, de modo a romper com práticas conteudistas, reprodutivistas e racionalizantes, para propor uma práxis que considerasse variadas dimensões humanas (linguística, intrapessoal, interpessoal, emocional, corporal). Um dos propósitos da formação era que cada docente reelaborasse e ressignificasse o PMI, adequando-o à realidade e às necessidades da comunidade e considerando o projeto político-pedagógico institucional. Para orientar as ações pedagógicas, as docentes precisaram considerar os princípios basilares do PMI:

Quadro 3 - Princípios do Programa Mulheres Inspiradoras

Princípios	
1	Concepção do/a professor/a como intelectual transformador e protagonista da própria prática.
2	Valorização do protagonismo dos/as estudantes.
3	Fomento à leitura em sala de aula.
4	Utilização de metodologias ativas.

5	Valorização do legado de mulheres inspiradoras.
6	Alinhamento com a pedagogia de projetos.
7	Compreensão da aprendizagem como processo.
8	Valorização dos saberes prévios dos/as estudantes.
9	Trabalho pedagógico integrado à comunidade.
10	Educação em e para os Direitos Humanos.

Fonte: Revista do PMI (2017, p. 28).

Com o objetivo de “oferecer aos/às cursistas embasamento teórico e prático sobre a temática equidade de gênero, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e no Currículo em Movimento, em uma perspectiva de abordagem interdisciplinar”, os princípios do PMI pautam-se em pressupostos humanistas e identitários de ensino e aprendizagem, com potencial para intensificar a agência de docentes e discentes e tornar o ambiente escolar um espaço de promoção da cidadania ativa.

A formação para o público docente foi presencial, mas contou também com a oferta de plataforma e sala virtual para o desenvolvimento das ações e para o compartilhamento de materiais didático-pedagógicos. Além disso, para envolver o corpo diretivo das instituições de ensino, engajar professores/as de outras disciplinas e dar visibilidade ao PMI, a professora Gina ministrou palestras nas escolas participantes e em outros espaços institucionais, esclarecendo os princípios, os fundamentos e as dinâmicas do programa.

Imagem 2 – Formação dos/as professoras/as cursistas do PAPMI em 2017



Fonte: arquivo pessoal da professora Gina.

O segundo momento ocorreu em meados do curso de formação, no mês de agosto, quando o PMI começou a ser aplicado nas escolas pelas docentes, envolvendo a participação de mais de 3.000 estudantes. Sua aplicação se encerrou em dezembro, no mesmo período de finalização do ano letivo. Neste estudo, focalizo o segundo momento, o desenvolvimento do PMI em uma escola participante do PAPMI, no ano de 2017.

Dentre as diferentes ações do PMI, destacam-se como basais as práticas de leitura de obras literárias de autoria de mulheres e as práticas de escrita autoral. As cinco obras¹³ indicadas para leitura no PAPMI do ano de 2017 contemplam, com diferentes propostas estéticas, sob a ótica das mulheres, as questões de gênero, raça, classe, corporalidade, territorialidade (centro e periferia), religião, em perspectiva interseccional. São três obras em prosa, com narrativa autobiográfica (*Diário de Anne Frank* e *Quarto de despejo: diário de uma favelada*) e narrativa biográfica (*Malala, a menina que queria ir para a escola*), e duas obras de poesia (*Não vou mais lavar os pratos* e *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz*), cuja matéria lírica se volta, especialmente, para o empoderamento da mulher e do homem negros e para o combate ao sexismo e ao racismo. A leitura dessas obras incentivou estudantes a refletirem, dentre outras coisas, sobre a ausência de vozes de mulheres nas narrativas hegemônicas, na literatura canônica e nos textos que costumam circular no espaço escolar.

Imagem 3 – Obras literárias do PAPMI em 2017



Fonte: elaboração própria.

As bibliotecas das escolas participantes do PAPMI foram contempladas com acervo contendo 21 exemplares de cada obra, totalizando 1.526 livros distribuídos pela rede. A

¹³ A obra *Espelho, Miradouros, Dialéticas da /Percepção*, que integrou o PMI nos anos de 2014 e 2015, não fez parte do PAPMI em 2017.

aquisição do acervo cria um movimento de ampliação e renovação das bibliotecas, espaço de cultura onde impera a ordem do discurso colonial. De acordo com o Anuário brasileiro da educação básica (2019), somente 45% das escolas brasileiras possuem bibliotecas ou sala de leitura. Tratando-se das bibliotecas escolares existentes, a composição do acervo geralmente reflete políticas e programas institucionais e nacionais (FAILLA, 2016), mas também o poder dos discursos hegemônicos legitimados sobre o que pode e deve ser lido (KINCHELOE; MCLAREN, 2005). A introdução das obras literárias de autoria de mulheres caracteriza-se, assim, como uma prática de resistência que contribui para pluralizar o acervo da biblioteca e ampliar suas funções sociais, por meio da visibilização de vozes, narrativas e memórias contra-hegemônicas. Passo a resumir brevemente o teor das obras, destacando os temas abordados em cada uma delas.

Quarto de despejo: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus (1995 [1960]), é uma narrativa sobre a favela com a voz da favela. A autora mineira, negra, semianalfabeta, mãe de três filhos (dois homens e uma mulher), solteira, catadora de papel, discorre sobre sua vida de extrema pobreza na favela do Canindé, em São Paulo. Para enganar a fome e fugir de toda sorte de infortúnios decorrentes da pobreza, Carolina lia e escrevia continuamente em seu diário. O registro realista traz uma história incisiva de sofrimento e de perseverança. Exemplo de literatura como instrumento de denúncia, a obra expõe o cotidiano cruel das pessoas que vivem em situação de miséria e vulnerabilidade social, principalmente das mulheres negras, mães solteiras.

O Diário de Anne Frank é da autoria de Annelies Marie Frank, jovem alemã de origem judia. Publicado postumamente pelo seu pai, a narrativa autobiográfica aborda o período em que Anne Frank e sua família se refugiaram em lugar secreto para fugir da perseguição nazista, durante mais de dois anos, no período da segunda guerra mundial. Os registros diários, produzidos dentro de um edifício que se tornou esconderijo, revelam a intensificação da perda do direito de ir e vir e a luta pela sobrevivência em meio à perseguição. As curiosidades, os desejos e as preocupações da adolescência se mesclam à narrativa de acontecimentos desumanos, representados com a leveza da escrita de uma adolescente em processo de amadurecimento e descoberta. A obra é reconhecida pela Organização da Nações Unidas (ONU) como um dos principais documentos que atestam a perseguição aos judeus pelos nazistas.

Na primeira aplicação do PMI pela professora Gina, em 2014, a obra lida pelos/as estudantes foi *Eu sou Malala*, de Malala Yousafzai. No PAPMI, em 2017, a obra foi substituída por *Malala, a menina que queria ir para a escola*, da jornalista brasileira Adriana

Carranca que conta a história da jovem paquistanesa Malala, autodenominada muçulmana e feminista. A autora inicia a obra narrando sua expedição pelo vale do Swat, lugar onde Malala vivia, e sublinhando traços da cultura e política locais, dos conflitos armados, da presença do islamismo no cotidiano e dos direitos negados às mulheres. Na segunda metade da obra, focaliza a vida de Malala na infância, o período em que começou a atuar como blogueira e a denunciar as atrocidades cometidas pelos talibãs, até o momento em que sofre o atentado e se torna ainda mais atuante.

Não vou mais lavar os pratos é da autoria de Cristiane Sobral, escritora negra carioca, residente e domiciliada em Brasília desde o início da década de 90. A obra reúne 92 poemas com diferentes temas: memórias, juventude, feminismo, ancestralidade, maternidade. As poesias, em sua maioria com versos livres, caracterizam-se pelo engajamento político e denunciam os sistemas de opressão relativos a gênero, à classe e à raça. Com frequência, o eu lírico critica o patriarcado, o padrão eurocêntrico de beleza e as funções sociais das mulheres, em especial da mulher negra, e sugere transformação pelo empoderamento, pela conscientização crítica e por diferentes práticas de resistência, principalmente pela autoaceitação.

Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz, também da autoria de Cristiane Sobral, reúne 65 poesias. Assim como em *Não vou mais lavar os pratos*, as poesias abordam, criticamente, o racismo, o machismo, a colonialidade, dentre outros temas. O tom de contestação se intensifica. Há constantes críticas à discriminação, ao preconceito e à objetificação do corpo da mulher negra. Em diferentes momentos, as poesias assumem um tom de ode à negritude e ao cabelo crespo, traço identitário sempre enaltecido pela autora como um modo de reafirmação dos valores da cultura africana, do pertencimento étnico-racial e de autovalorização. Por meio da crítica ácida, busca desconstruir o mito da democracia racial.

Os critérios para a seleção de tais obras foram respaldados na natureza da autoria: mulheres engajadas na crítica de problemas sociais e culturais vigentes. Mulheres mais jovens e mulheres mais experientes. Mulheres de diferentes projeções na literatura, em âmbito regional, nacional e internacional. Mulheres inspiradoras cuja biografia materializada na escrita literária pudesse inspirar os/as estudantes a produzir a biografia de outras mulheres pertencentes ao seu círculo social. A partir da leitura dessas obras e de outros textos selecionados pelas docentes, temas como identidade e relações de gênero, representação da mulher em práticas midiáticas digitais e impressas, violência e ciberviolência contra a mulher,

associados especialmente à discussão sobre classe e raça, foram debatidos em sala de aula ao longo da aplicação do PMI na escola.

No tocante às práticas de produção escrita, as ações do PMI incentivam o desenvolvimento da autoria por meio da mobilização de uma cadeia de gêneros¹⁴ que proporciona movimentos alteritários e reflexivos profundos, como o diário de bordo¹⁵, a entrevista, a biografia de mulheres consideradas como inspiradoras pelos/as estudantes e o cartaz multimodal. Normalmente, as próprias mães, avós e professoras figuram como personalidades entrevistadas e biografadas. Biografar a mulher inspiradora é uma forma de honrar a história do/a estudante, decolonizando a História em escala local e dando visibilidade a vozes e identidades quase sempre silenciadas pelo discurso escolar dominante, ainda colonial, bancário, enciclopedista e racionalizante (FREIRE, 2009, 2012; HOOKS, 2013; GROSGOUEL, 2016); vozes de mulheres que não aparecem como agentes de narrativas, quase sempre ocultadas pelas vozes masculinas hegemônicas (BOURDIEU, 2019); vozes de mulheres que muitas vezes não se veem nem são vistas como inspiradoras.

Além disso, a produção do diário de bordo, da entrevista e da biografia colabora até mesmo para o desenvolvimento do espírito científico, a partir da promoção de atitudes investigativas e das interações marcadamente etnográficas. As práticas pedagógicas da sala de aula, por exemplo, foram registradas semanalmente no diário de bordo, com o/a estudante tendo a possibilidade de utilizar outros gêneros que não fossem necessariamente o relato, e dar proeminência para o que desejasse. Em relação à biografia, primeiramente, o/a estudante deveria elaborar a entrevista, que era revisada pela docente. Depois de orientado/a, as entrevistas eram realizadas com a mulher inspiradora escolhida por ele/a, podendo ser transcrita em tempo real ou gravada e depois transcrita. Por fim, os dados da entrevista eram retextualizados na elaboração da biografia.

Biografar é, nessa perspectiva, uma atividade etnográfica em que, “ao mesmo tempo, se escreve sobre o outro, revelando traços de si e se transformando, pois, ao remixar, dialogicamente, a própria voz com a voz do outro, o sujeito vivencia processos de (re)construção identitária por meio de movimentos alteritários significativos” (QUEIROZ *et*

¹⁴ Para Fairclough (2003), uma interação envolve a combinação de diferentes gêneros, os quais se ligam com certa regularidade, unindo eventos e práticas sociais diversas. Os gêneros pertencentes a uma cadeia apresentam uma linguagem em comum, a qual é adaptada, “traduzida”, de modo quase sempre sistemático, às especificidades de cada gênero.

¹⁵ O diário de bordo é um macrogênero constituído de relatos escritos de estudantes. Em cada encontro da disciplina de LP, um/a estudante se responsabilizou por narrar os acontecimentos da aula e registrar suas impressões no diário de bordo da turma. Esse gênero será caracterizado na seção 4.4.3.

al., 2018, p. 140). Assim, os/as estudantes levam seu mundo para a escola ao passo que a escola transforma sua relação com o mundo, a partir de interações que promovem aproximação afetiva com pessoas do seu círculo social.

Em 2018, houve mais mudanças. O GDF transformou o PMI em política pública da SEEDF. Os recursos financeiros foram destinados principalmente para a aquisição das obras literárias e à formação continuada dos/as docentes, em formato similar ao ano anterior. Mais 15 escolas foram contempladas. Uma diferença que se destaca entre as duas edições da formação é que as obras literárias utilizadas em 2018 não foram exatamente as mesmas de 2017. A única obra mantida foi *Não vou mais lavar os pratos*, de Cristiane Sobral. As outras obras selecionadas foram *Um verso e mei*, da escritora Meimei Bastos; *Outra face*, de Deborah Ellis; *Ponciá Vicêncio*, da escritora negra Conceição Evaristo; *A mulher de pés descalços*, da escritora africana Scholastique Mukasonga; e *Metade cara, metade máscara*, da escritora indígena Eliane Potiguara. A mudança na escolha das obras ocorreu porque uma nova equipe foi construída para ministrar a formação no PAPMI e acompanhar sua aplicação nas escolas. A referida equipe promoveu alterações na organização da formação, apostando prioritariamente na experiência estética escolarizada com outras obras literárias.

Devido a sua contribuição social ao longo dos cinco anos de existência, o PMI recebeu diferentes premiações, em âmbito nacional e internacional. São eles:

Quadro 4 – Premiações obtidas pelo PMI de 2014 a 2019

Ano	Premiações
2019	<ul style="list-style-type: none"> • Prêmio Mietta Santiago, concedido pela Câmara Federal; • Selo de Boas Práticas, concedido pela Câmara Legislativa do Distrito Federal; • Outorga de Grau de Oficial da Ordem do Mérito da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior.
2017	<ul style="list-style-type: none"> • Prêmio Mérito Buriti, concedido pelo Governo do Distrito Federal; • Prêmio Igualdade Gênero na Cultura, concedido pela Secretaria de Cultura do Distrito Federal; • Finalista na 22ª edição do Prêmio Cláudia, na categoria Trabalho Social, concedido pela Editora Abril; • WEDO- Women's Entrepreneurship Day, categoria Incentivo e Conscientização dos Jovens.
2015	<ul style="list-style-type: none"> • I Prêmio Ibero-americano de Educação em Direitos Humanos, concedido pela Organização de Estados Ibero-americanos; • 10º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, concedido pela Secretaria de Políticas para as Mulheres, em parceria com o CNPq e o Ministério da Educação; • 3º Prêmio Mulher Educadora, cidadã do mundo, concedido pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal; • Finalista no Prêmio Professor Nota 10, concedido pela Fundação Victor Civita.
2014	<ul style="list-style-type: none"> • 4º Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, concedido pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; • 8º Prêmio Professores do Brasil.

Fonte: Albuquerque (2020, p. 36).

No âmbito acadêmico, o PMI tornou-se objeto de estudo para diferentes investigações. Como trabalho científico pioneiro, no ano de 2015, a professora Gina produziu a monografia intitulada *Projeto Mulheres Inspiradoras: a pedagogia de projetos e o fortalecimento da identidade dos estudantes e das estudantes*, apresentada ao curso de especialização em Letramentos e práticas interdisciplinares nos anos finais (6ª a 9ª série), pela UnB. Além dessa monografia e da tese que ora textualizo, os membros do GECRIA/UnB produziram mais duas teses e três dissertações. Em nível de doutoramento, foram elaboradas as seguintes teses: *Entre diálogos e possibilidades decoloniais: (re)pensando discursos de gênero-raça-classe em uma experiência escolar no âmbito do Projeto Mulheres Inspiradoras*, de Amanda Oliveira Rechetnicou; e *Por uma pedagogia que liberte todas as cores: o Projeto Mulheres Inspiradoras e seu potencial para o enfoque em dissidências de gênero e sexuais*, de Emmanuel Henrique Souza Rodrigues. Em nível de mestrado, houve a produção das dissertações: *Formação e identidade docente no contexto de ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras sob a ótica da Análise de Discurso Crítica*, de Valéria Gomes Borges Vieira; *Programa Mulheres Inspiradoras e identidade docente: um estudo sobre pedagogia transgressiva de projeto na perspectiva da Análise de Discurso Crítica*, de Gina Vieira Ponte de Albuquerque; e *Representações discursivas do eu na experiência de formação docente do Projeto Mulheres Inspiradoras: uma análise das identidades na escrita biográfica*, de Vanessa Tavares de Matos.

1.4 Reinvenção de si: uma escrita-reexistência

Reexistência é um termo que tem sido preconizado por diferentes campos do conhecimento, de modo frequente pela crítica decolonial (WALSH, 2013; SÁNCHEZ, 2010) e pelos estudos do letramento (SOUZA, 2011; KLEIMAN; SITO, 2016). O termo apresenta nuances específicas para cada área, mas abriga a ideia geral de movimentos sociopolíticos e intersubjetivos que vão além do resistir. Para Sánchez (2010, p. 113), o reexistir é “um renascer, em meio a tensões políticas, pela renovação das relações hierárquicas entre os grupos que compõem a sociedade”. Práticas e discursos de reexistência não indicam que há superação das dinâmicas de subalternidade, negação e marginalização de sujeitos e grupos específicos e seus conhecimentos, mas implicam um remodelamento do ser, do saber, do sentir e do pensar (SÁNCHEZ, 2010). Partindo dessa compreensão e dos estudos críticos do

discurso, considero a escrita etnográfica como uma prática que pode, com seus poderes causais e seu potencial reflexivo, gerar tal remodelamento e promover processos de agenciamento do/a pesquisador/a.

A escrita acadêmico-científica “torna-se um *ethos* diferenciado da experiência etnográfica” (PIMENTEL, 2009, p. 150) e transforma intersubjetivamente aquele que escreve, porque se trata de uma experiência formativa e, também, porque nas ciências humanas e sociais a importância do burilamento do texto se acentua, exigindo competência técnico-científica e esforço criativo daquele que escreve. A escrita etnográfica encarnada pela trajetória existencial de cada pessoa constitui uma experiência que produz profundas transformações subjetivas, funcionando também como um lugar de cura, porque constitui espaço privilegiado para a reelaboração reflexiva, sobretudo metarreflexiva, minimiza dores ou as faz ir embora, e nos auxilia a compreender-apreender o que acontece ao nosso redor (HOOKS, 2013).

Com certeza, produzir uma tese será sempre uma experiência formativa com impactos subjetivos e identitários imensuráveis, afinal tornar-se pesquisador é tornar-se “alguém que não para de questionar, de ver as coisas ao redor com olhar distanciado e que demonstra, muitas vezes, curiosidade que as regras usuais da boa convivência poderiam qualificar de exageradas (BEAUD; WEBER, 2007, p. 69). Nesse sentido, produzir uma tese implicada envolvendo um tema caro para minha área profissional, que são as práticas de leitura e de escrita, para o debate sociopedagógico sobre, de modo específico, as relações de gênero e, de modo amplo, as hierarquias sociais e a cidadania, em perspectiva crítica, é, além de um processo formativo agenciador, um ato de resistência criadora, uma reinvenção de si, um reelaborar-se, um reescrever-se, por isso, escrita-reexistência.

Discutindo questões relacionadas aos processos formativos, Macedo (2010) opõe as experiências de formação orientadas por duas lógicas, a do *homo laborans*, que se forma para trabalhar e sobreviver, constrangido pelas necessidades imediatas; e a do *homo faber*, aquele que fabrica, produz arte, marca sua presença na terra. Inspirado na lógica e curiosidade do *homo faber* e na compreensão atualizada de formação como *bildung*, com toda sua complexidade histórica, antropológica, filosófica, humanista, sociológica (MACEDO, 2010, 2004), tudo que tentei neste trabalho foi, a partir de uma experiência pedagógica situada, pensar reinvenções no contexto escolar, reinventado-me pela escrita-reexistência. O estudo etnográfico-discursivo sobre o PMI tornou-se assim, para mim, um espaço discursivo e formativo para interrogar e compreender minha própria identidade de professor, pesquisador, sujeito. No processo contínuo e recursivo de ler-refletir-escrever, compreendi melhor muitas

coisas sobre mim, sobre minhas relações sociais e afetivas, sobre minha família, sobre minha atuação profissional, coisas que eu não teria descoberto se não fosse pela escrita-reexistência, cujas respostas provisórias levam a novas perguntas.

A denúncia é imprescindível sempre, principalmente em tempos sombrios como os que estamos vivendo, se pensarmos o campo político e as relações e desigualdades de gênero, contudo pintar de cinza o que já é cinza não foi meu propósito (VANDENBERGHE, 2010). De fato, os estudos críticos do discurso apontam e esmiúçam o funcionamento das diversas desigualdades, dos sistemas de opressão e das perdas de oportunidade, mas sugerem, em certa medida, possibilidades de resistência, rebeldia, insubordinação, desobediência, transgressão, superação, emancipação, agenciamento. Os estudos críticos do discurso devem ser capazes de desenvolver teorias e práticas que estejam além da leitura crítica e da desconstrução (KRESS, 1990), para transformarem-se em atividade produtiva: a resistência criadora. Foi encarnando a segunda preocupação que desenvolvi a escrita-reexistência desta tese de doutoramento.

CAPÍTULO 2

POR UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA DECOLONIAL

O colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada, uma ferida que dói sempre, por vezes infecta, e outras vezes sangra (KILOMBA, 2019).

Este capítulo dedica-se à discussão crítica sobre os arranjos sociais de gênero, reflete sobre o sexismo no Brasil e elenca elementos importantes da conjuntura política, sociocultural e educacional brasileira, de modo conectado aos processos históricos e à conjuntura global. Discorro, em seguida, sobre as práticas de (micro)resistência crítica e decolonial na escola, abordando princípios da pedagogia crítica e atualizando-os com a crítica decolonial. Em seguida, a partir das ações do PMI, trato especificamente das práticas de leitura e de escrita e dos processos de decolonização como as bases de uma Pedagogia Crítica do Sul, que problematiza o sexismo e o racismo estruturais e epistêmicos.

2.1 (Des)arranjos sociais, culturais e políticos de gênero

Ao empreender a análise crítica de discursos e práticas de (micro)resistência no contexto escolar, é preciso compreender em qual contexto específico e mais geral esses elementos ontológicos são atualizados. O mapeamento da conjuntura representa um passo particular para analisar a rede de práticas sociais que intermedeiam as estruturas sociais e econômicas, os sistemas culturais e os eventos concretos (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Afinal, as (micro)resistências na escola, mobilizadas pelas ações do PMI, são construídas em relação a quais estruturas, práticas, discursos e relações de poder? Diferentes aspectos da conjuntura em escala global provocam ressonâncias no espaço da escola, conforme atestam as estudantes Sara e Joana:

Sara¹⁶: Expomos nossa História em quadrinhos, uma releitura que contava a história de Clarisse, vítima de um assassinato causado por seu próprio marido.

¹⁶ Para preservar a identidade dos/as agentes colaboradores/as da pesquisa, utilizamos nomes fictícios.

Assim começamos a percorrer caminhos mais sombrios. A sala parou, era realmente sério e triste tudo que nós falávamos. Femicídio. Tão comum que me assustei. Os dados pesquisados pela Gabi me deram arrepios e eu chorei.

[...] A apresentação tornou-se um pequeno debate, alguns alunos contaram experiências vividas por mulheres muito próximas, o que nos deixa mais sensibilizados. Ali soube que a minha revolta era a mesma de cada um presente (Relato escrito constante no diário de bordo da turma do terceiro ano).

Joana: [...] ela contou a história de vida dela e... inspirou muitas jovens, porque hoje em dia uma mulher, mulher negra pobre pra conseguir as coisas é muito difícil [...] então muita gente acha que, ah, ainda mais pelo fato de ser mulher, deve ficar só, pra chegar em casa, cuidar do marido, lavar as coisas [...] (Relato oral produzido em roda de conversa na turma do segundo ano).

Os relatos produzidos pelas alunas trazem histórias de violência e violação de direitos no cotidiano e mostram, dentre outras coisas, que, por estarmos inseridos na dinâmica do “sistema-mundo patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista” (GROSFOGUEL, 2016, p. 32), se torna “comum” que qualquer voz, discurso, corpo, identidade e subjetividade não pertencentes a grupos hegemônicos – quase sempre constituídos por homens brancos, heterossexuais, cristãos - sejam invisibilizados, inferiorizados, segregados, violentados, em distintos espaços sociais e institucionais. Na ótica dessa política de exclusão, o outro minoritário é uma espécie de sub-outro (MALDONADO-TORRES, 2007), um outro abjeto (BUTLER, 1993).

Apesar de esses constituintes históricos, sociais, políticos e culturais estruturarem e constrangerem o pensamento das sociedades contemporâneas, interferindo, conseqüentemente, no fortalecimento de grupos sociais minoritários, o enfrentamento às diferentes formas de opressão no que diz respeito à identidade de gênero e às relações de gênero tem adquirido força nas duas últimas décadas, no Brasil e no mundo, sobretudo porque esses corpos passaram a existir politicamente, o que possibilitou a visibilização de compreensões e experiências sociais outras, não hegemônicas, acerca das políticas de gênero na relação com sistemas de opressão interconectados. De acordo com Archer (2004, p. 279), classe, sexo e etnia constituíram a “tríade de novos agentes engajados em todo o mundo”. Defendendo seus interesses, esses/as agentes engajados fizeram política e promoveram avanços institucionais que “motivaram a incorporação social de direitos civis, cidadania, previdência social, educação, serviços de saúde” (ARCHER, 2004, p. 279).

O reconhecimento dos direitos das mulheres e da população LGBT, como mudanças na legislação e criação de políticas públicas, programas, projetos e campanhas sociais, avançou significativamente sobretudo nos últimos anos, devido à luta protagonizada por esses/as agentes engajados/as por meio de projetos anticapitalistas e anti-heteropatriarcais. No

contexto escolar, um grande passo foi a inserção, no final da década de 90, da *Orientação Sexual como Tema Transversal* - 5ª a 8ª séries (1998) - nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para auxiliar escolas e docentes a terem uma melhor atuação educacional nas questões relacionadas à sexualidade. O conteúdo específico, organizado em três blocos (o corpo como matriz da sexualidade, as relações de gênero e a prevenção às doenças sexualmente transmissíveis¹⁷ - DSTs/AIDS), passaria a ser abordado por todas as disciplinas do EF, de modo transversal. No entanto, sua utilização nunca foi obrigatória e muitos/as docentes até hoje sentem desconforto ao adentrar esse debate, por motivos diversos, principalmente por falta de formação pedagógica específica (FURLANI, 2011), o que gera ausência de reflexões sobre a produção social de gênero no espaço escolar.

Ao longo dos anos, a atuação política das mulheres, particularmente nos movimentos feministas, ressignificou as relações sociais de gênero, impactou a constituição das identidades e passou a incorporar diferentes temas à agenda pública, culminando com a criação de aparatos legais com vistas à redução de desvantagens sociais baseadas no marcador gênero. No que diz respeito especificamente à redefinição dos direitos das mulheres (saúde, maternidade, trabalho, sistema prisional feminino), em termos legais, houve avanços muito importantes no Brasil, nas últimas três décadas, conforme se observa no quadro a seguir:

Quadro 5 - Dispositivos legais

Dispositivo	Ementa
Lei n. 9.029, de 13 de abril de 1995.	Proíbe a exigência de atestados de gravidez e esterilização, e outras práticas discriminatórias, para efeitos admissionais ou de permanência da relação jurídica de trabalho, e dá outras providências.
Lei n. 9. 263, de 12 de janeiro de 1996.	Regula o § 7º do art. 226 da Constituição Federal, que trata do planejamento familiar, estabelece penalidades e dá outras providências.
Lei n. 9.799, de 26 de maio de 1999.	Insera na Consolidação das Leis do Trabalho regras sobre o acesso da mulher ao mercado de trabalho e dá outras providências.
Lei n. 10.714, de 13 de agosto de 2003.	Autoriza o Poder Executivo a disponibilizar, em âmbito nacional, número telefônico destinado a atender denúncias de violência contra a mulher.
Lei n. 10.788, de 24 de novembro de 2003.	Estabelece a notificação compulsória, no território nacional, do caso de violência contra a mulher que for atendida em serviços de saúde públicos ou privados.
Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), de dezembro de 2004.	Garante o acesso e a participação da mulher nos espaços de poder, com atuação em quatro linhas: autonomia, igualdade no mundo do trabalho e cidadania; educação inclusiva e não sexista; saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos; e enfrentamento à violência contra as mulheres.

¹⁷ Hoje, utiliza-se a expressão infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), designação proposta pelo Ministério da Saúde, por meio do Decreto n. 8.901/2016.

Lei n. 11.108, de 7 de abril de 2005.	Altera a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, para garantir às parturientes o direito à presença de acompanhante durante o trabalho de parto, parto e pós-parto imediato, no âmbito do Sistema Único de Saúde - SUS.
Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006.	Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.
Lei n. 11.634, de 27 de dezembro de 2007.	Dispõe sobre o direito da gestante ao conhecimento e a vinculação à maternidade onde receberá assistência no âmbito do Sistema Único de Saúde.
Lei n. 11.664, de 29 de abril de 2008.	Dispõe sobre a efetivação de ações de saúde que assegurem a prevenção, a detecção, o tratamento e o seguimento dos cânceres do colo uterino e de mama, no âmbito do Sistema Único de Saúde – SUS.
Lei n. 11.770, de 9 de setembro de 2008.	Cria o Programa Empresa Cidadã, destinado à prorrogação da licença-maternidade mediante concessão de incentivo fiscal, e altera a Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991.
Lei n. 11.942, de 28 de maio de 2009.	Dá nova redação aos arts. 14, 83 e 89 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para assegurar às mães presas e aos recém-nascidos condições mínimas de assistência.
Lei n. 12.121 de 15 de dezembro de 2009.	Acrescenta o § 3º ao art. 83 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, determinando que os estabelecimentos penais destinados às mulheres tenham por efetivo de segurança interna somente agentes do sexo feminino.
Portaria n. 1.459, de 24 de junho de 2011.	Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde - SUS - a Rede Cegonha.
Lei n. 12.802, de 24 de abril de 2013.	Altera a Lei nº 9.797, de 6 de maio de 1999, que “dispõe sobre a obrigatoriedade da cirurgia plástica reparadora da mama pela rede de unidades integrantes do Sistema Único de Saúde - SUS nos casos de mutilação decorrentes de tratamento de câncer”, para dispor sobre o momento da reconstrução mamária.
Portaria n. 485, de 1º de abril de 2014.	Redefine o funcionamento do Serviço de Atenção às Pessoas em Situação de Violência Sexual no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS).
Lei n. 13.104, de 9 de março de 2015.	Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos.
Lei n. 13.718, de 24 de setembro de 2018.	Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar os crimes de importunação sexual e de divulgação de cena de estupro, tornar pública incondicionada a natureza da ação penal dos crimes contra a liberdade sexual e dos crimes sexuais contra vulnerável, estabelecer causas de aumento de pena para esses crimes e definir como causas de aumento de pena o estupro coletivo e o estupro corretivo; e revoga dispositivo do Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções Penais).

Fonte: elaboração própria.

Todavia, tais documentos, conquistados paulatinamente com a articulação política de grupos sociais organizados, quase sempre constituídos majoritariamente por mulheres brancas, de classe média e acadêmicas, nem sempre são respeitados, principalmente porque partem da ideia de mulher universal, desconsiderando as identidades interseccionais e as conexões entre sistemas de opressão (CRENSHAW, 2002; AKOTIRENE, 2019). Para Akotirene (2018, p. 52), o Direito brasileiro constitui-se de leis binárias em conformidade com o padrão colonial moderno e atua de modo seletivo, pois é fundado no “brancocentrismo, punitivismo e criminalização de pessoas negras”, impondo “cisgeneridades heteropatriarcais, que ignoram lésbicas e trans negros como vítimas do racismo e mulheres negras como duplamente discriminadas”. Nesse sentido, a seletividade racial do discurso jurídico é orientada por um regime político colonial que se vale da interseccionalidade para punir e criminalizar, por exemplo, homens negros, mas não para garantir direitos às mulheres negras ou protegê-las de danos físicos, psicológicos e/ou patrimoniais, já que se encontram em situação de maior vulnerabilidade social.

A criação de aparatos legais ainda altera muito pouco as dinâmicas da divisão sexual do trabalho, uma vez que relações de poder baseadas em raça, gênero, classe, colocam mulheres e homens em posições distintas. Essa divisão normalmente é tratada, em termos sociais, culturais e institucionais, como uma pauta exclusivamente de gênero, quando na verdade é uma questão de democracia (BIROLI, 2018). Sem dúvida, o acesso das mulheres à educação formal e à atividade remunerada se ampliou de modo significativo. De acordo com Alves (2013), entre os anos 1950 e 2010, o percentual de mulheres economicamente ativas passou de 13,6% para cerca de 48,9%. No entanto, ainda que assumam os mesmos postos de trabalho ocupados por homens, “a diferença entre o rendimento médio das mulheres e o dos homens permanece em torno de 25% e a profissionalização não garantiu acesso igualitário às diferentes ocupações” (BIROLI, 2018, p. 21).

A presença de mulheres em cargos eletivos e de alto escalão também é bastante reduzida no Brasil. Embora mais da metade do eleitorado do país seja constituído de mulheres, a média de mulheres eleitas nos legislativos tem variado em torno de 10% (BIROLI, 2018). O golpe jurídico-midiático-parlamentar ocorrido em 31 de agosto de 2016, que destituiu Dilma Rousseff da Presidência da República (SAVIANI, 2019), por exemplo, revela não somente os modos como funcionam as ambivalências e contradições do cenário político brasileiro, onde predomina a presença de homens de certos segmentos sociais com interesses particulares, mas também as limitações e possibilidades da atuação política do

corpo feminino, avaliado arbitrariamente como um corpo sem legitimidade para ocupar um cargo de grande deferência dentro do sistema patriarcal (BIROLI, 2018).

Biroli (2018) sublinha também que, além de as relações de poder sustentarem a divisão sexual do trabalho entre homens e mulheres de modo desigual, as mulheres não assumem postos de trabalho na mesma medida entre si, pois há mulheres que são submetidas a condições de vida mais precárias. Há um antagonismo de interesses entre mulheres em posição de liderança e mulheres trabalhadoras assalariadas ou dependente da renda de familiares. De acordo com Saffioti (1969, *apud*, BIROLI, 2018, p. 22), “se as mulheres da classe dominante nunca puderam dominar os homens da sua classe, puderam, por outro lado, dispor concreta e livremente da força de trabalho de homens e mulheres da classe dominada”.

As hierarquias entre homens e mulheres e mulheres e mulheres mostram que é “cada vez menos adequado falar em exclusão”, na esfera pública e privada. O que melhor caracteriza a composição do mundo moderno é a “inclusão em desvantagem” ou subinclusão, uma vez que os efeitos dos arranjos sociais de gênero, classe, raça, etnia, nação, chegam de modo diferente para mulheres negras, mulheres trabalhadoras, mulheres indígenas, mulheres imigrantes (BIROLI, 2018, p. 207). Como consequência, a divisão sexual do trabalho compromete a cidadania das mulheres e “contribui para criar obstáculos ao acesso a ocupações e recursos, à participação política autônoma e [...] à autonomia decisória na vida doméstica e íntima” (BIROLI, 2018, p. 24).

No tocante ao debate sociopedagógico sobre gênero, além da discriminação naturalizada pela divisão sexual do trabalho, outra pauta preocupante que exige atenção é a cultura da violência contra a mulher e comunidade LGBT. O Estado se mostra falho ao enfrentar a intolerância e violência de gênero, seja pela revogação dos direitos adquiridos ou pelo descumprimento sistemático de dispositivos que garantem o respeito à diversidade e à cidadania sexual, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e até mesmo dispositivos legais, como a Constituição da República Federativa do Brasil (2016 [1988]), ou pela falta de iniciativa para prevenir e investigar crimes relacionados a gênero. Após os retrocessos políticos, sociais e culturais impostos pela ditadura militar ao longo de 21 anos (1964-1985), o Brasil construiu, paulatinamente, uma imagem social positiva para o mundo de país tolerante e progressista, mas, de modo paradoxal, vive uma escalada de violência contra as mulheres e a população LGBT.

Crimes e violência contra mulheres ocorrem com frequência em diversas regiões do Brasil. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FÓRUM, 2019), em 2018, foram registrados 263.067 casos de violência doméstica, o que equivale a uma mulher

agredida a cada 2 minutos. Houve um crescimento de 0,8% em relação ao ano de 2017. Em 88,8% dos casos, o autor foi companheiro ou ex-companheiro. Em relação aos casos de violência sexual, houve 53.726 registros, o que corresponde a 147 estupros por dia. O aumento foi de 2,7%. 1.206 mulheres foram vítimas de feminicídio. O aumento foi de 11,3%. Segundo relatório da Organização das Nações Unidas¹⁸, o Brasil tem concentrado, desde 2017, 40% dos casos de feminicídio da América Latina, sendo 3 mulheres assassinadas por dia. Na América latina, são 9 feminicídios diários, o que a torna a região mais letal para as mulheres.

Segundo o relatório do grupo gay da Bahia¹⁹, em 2018, 420 LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais) morreram no Brasil, vítimas da homofobia, sendo 320 homicídios (76%) e 100 suicídios (24%). É preciso considerar, também, que há muitos casos subnotificados de violência e homicídio contra mulheres e LGBT. O Brasil é, certamente, um país violento para as minorias de gênero. Os crimes cometidos contra essas populações têm motivações diversas, estando relacionadas, em grande parte, a relações de poder e a fatores de ordem social, econômica e cultural. Se cruzarmos a categoria gênero com outras inscrições identitárias, como classe, raça, etnia, territorialidade, veremos que os dados desenham claramente o perfil dos grupos que mais sofrem com a violência: mulheres e LGBT trabalhadores/as ou materialmente desprivilegiados, mulheres e LGBT negros/as e periféricos (AKOTIRENE, 2019).

Ainda que o comportamento violento materialize uma característica da masculinidade hegemônica compartilhada socialmente, tais crimes são, em grande medida, patrocinados pelo Estado (FÓRUM, 2019). O controle soberano do Estado sobre os corpos, isto é, o biopoder (FOUCAULT, 1977), relaciona-se diretamente à saúde e segurança públicas, por meio de numerosas técnicas e tecnologias, mas também está calcado na divisão da população em grupos e subgrupos e na criação da censura biológica. O biopoder “se situa e exerce ao nível da vida, da espécie, da raça e dos fenômenos maciços de população” (FOUCAULT, 1977, p. 129). Sexismo e racismo são, assim, tecnologias do biopoder; e as políticas do sexo e da raça estão vinculadas, em sua máxima expressão, a políticas da morte (FOUCAULT, 1977; MBEMBE, 2016).

Na esteira de Foucault, Mbembe (2016) destaca que o limite do poder soberano do Estado está no necropoder, no controle demográfico sobre quem pode viver e quem deve

¹⁸ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/24/actualidad/1543075049_751281.html

¹⁹ Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relat%C3%B3rio-de-crimes-contra-lgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf>. Acesso em

morrer. Embora as reflexões do autor sobre vida e morte como categorias fundadoras estejam situadas em estados de exceção, como nazismo e totalitarismo, podemos desdobrar seu pensamento para pensar as relações de gênero, raça e classe em países capitalistas, patriarcais e colonialistas. Nesse sentido, o extermínio dos corpos de mulheres, população negra e LGBT na atualidade permite-nos realizar “uma leitura da política, da soberania e do sujeito, diferente daquela que herdamos do discurso filosófico da humanidade” (MBEMBE, 2016, p. 125). A atuação política do Estado é contraditória porque, ao passo que decide quem pode viver e quem deve morrer, preconiza o discurso moral-religioso de valorização da vida que, por exemplo, criminaliza o aborto, exercendo controle sobre os direitos reprodutivos da mulher, ou seja, o Estado que propaga discursos em defesa da vida é o mesmo que permite o extermínio, por meio de diferentes mecanismos, sobretudo pela precarização da segurança e do bem-estar e da assistência pública à saúde de grupos populacionais específicos.

A destruição dos corpos patrocinada pelo estado na atualidade, isto é, a “necropolítica colonialista moderna” (AKOTIRENE, 2019, p. 31), é a expressão máxima mais visível do sexismo, da misoginia, do racismo e da LGBTfobia. No Brasil, o assassinato da vereadora Marielle Franco²⁰, em 14 de março de 2018, foi certamente uma prática do necropoder para avisar que o corpo da mulher, negra, bissexual, periférica, que defende pautas democráticas e progressistas, não pode assumir ou se manter em cargo público ou em lugar de proeminência, mas deve estar na base da sociedade e/ou silenciar-se (AKOTIRENE, 2019; BIROLI, 2018). Butler (2019, p. 20) sublinha que “estamos testemunhando uma nova forma de fascismo, na qual nem sempre se ensaia um rompimento explícito com a democracia e que às vezes funciona dentro de suas estruturas”. No cotidiano, tais expressões se tornam mais sutis, a partir de práticas, comportamentos, atitudes, gestos, principalmente se consideramos esferas institucionais públicas, como a escola.

2.1.1 Discursos conservadores na Educação

²⁰ A vereadora Marielle Franco e o motorista Anderson Gomes foram brutalmente assassinados em uma emboscada no dia 14 de março de 2018, na cidade do Rio de Janeiro. O crime permanece sem solução. Marielle Franco era conhecida “por sua atuação junto às comunidades carentes da capital carioca na defesa dos direitos humanos e das vítimas da violência” (OLIVEIRA; LIMA; PENTEADO, 2020, p. 140). Disponível em: <http://seer.casperlibero.edu.br/index.php/libero/article/view/1052/1099>

O debate sociopedagógico sobre gênero em perspectiva discursiva crítica e decolonial, na escola, tem-se tornado cada vez mais pertinente e necessário porque os dias atuais estão marcados por uma forte onda de intolerância, nos âmbitos mais variados da existência humana. No Brasil e no mundo, estamos testemunhando um crescimento vertiginoso e organizado de campanhas antigênero e antifeminismo, lideradas por movimentos conservadores, religiosos e nacionalistas, que pregam um suposto retorno ao “bom senso” e a defesa dos valores da família tradicional (KUHAR; PATERNOTTE, 2017).

No campo da Educação, por exemplo, a bandeira da chamada *Escola sem Partido*²¹ (ESP) distorce tal debate de modo sistemático, com discursos conservadores, que naturalizam problemas de ordem social e normalizam práticas e comportamentos anticivilizatórios e excludentes. Ao defender os valores da família tradicional, observa-se que a agenda do ESP concebe gênero e sexualidade a partir de discursos moral-tradicionistas, terapêuticos e religioso-radicais (FURLANI, 2011), os quais apresentam princípios em comum, sobretudo o controle e a regulação dos corpos e as formas de fechamento da democracia em relação a possibilidades outras de exercer a cidadania sexual.

Conhecido também como *Lei da mordaza*, o movimento/projeto/programa ESP configura-se como ativismo conservador que viola os princípios da educação democrática, os direitos humanos, a livre circulação de conhecimento nas diferentes disciplinas, favorecendo a agenda neoliberal de setores e grupos específicos da sociedade em detrimento dos interesses das mulheres, da população LGBT e, também, das classes materialmente desprivilegiadas, uma vez que fomenta apatia política e postura acrítica diante do atual estado das coisas.

Apesar de não ter se tornado lei nacional, o programa ESP tem gerado ressonâncias na conjuntura política educacional e em muitos espaços escolares pelo Brasil. Nas 600 (seiscentas) páginas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, considerando EF e EM, a palavra gênero aparece 320 vezes. Em 319 ocorrências, é utilizada para se referir aos gêneros do discurso, figurando com outra acepção apenas uma vez, associada ao funcionamento das flexões vocabulares (número, gênero, tempo, pessoa etc.). Os itens lexicais “sexo” e “sexualidade” são mobilizados em três momentos, exclusivamente com sentido biológico-higienista (FURLANI, 2011). As expressões sexismo, misoginia, homofobia e LGBTfobia não são mencionadas em parte alguma, nem com formas similares. Assim, no tocante às questões de gênero, observa-se que a BNCC se configura como um dispositivo de parametrização do ensino que reforça a colonialidade e o (hetero)patriarcado. A

²¹ Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/projeto>.

tentativa de silenciar o debate é, sem dúvida, efeito político das mobilizações conservadoras (BIROLI, 2018). Embora o programa ESP se assuma como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras em todos os níveis: do ensino básico ao superior²²”, a ofensiva conservadora se tornou mais aguda porque hoje ocupa assento no legislativo municipal, estadual e federal (BIROLI, 2018).

Indo de encontro à laicidade do Estado, ao indexicalizar pautas e discursos conservadores e até mesmo fascistas, atrelados a ideais políticos da extrema-direita, sobretudo de grupos integrantes da aliança conhecida como BBB (boi, bala e Bíblia)²³, o ESP objetiva o controle do trabalho docente, desprofissionalizando-o e colocando professores/as e estudantes em relação de tensão nada produtiva em termos qualitativos, bem como o enfraquecimento das ações coletivas de movimentos sociais que buscam relações sociais mais justas e inclusivas, dentro e fora da escola. O ESP é, além de um programa de censura política e moral que propaga discursos essencialistas de gênero, um dispositivo de manipulação, que desvia a atenção da população dos problemas estruturais reais da educação brasileira para problemas inexistentes, uma vez que não há estudos que comprovem a presença da *doutrinação marxista* ou do *marxismo cultural*²⁴ nas escolas.

Em tempos de pós-verdade²⁵, em que a opinião pública é construída a partir de informações produzidas, compartilhadas, remixadas e consumidas sem critério, especialmente nas redes sociais digitais como *Whatsapp*, *Facebook*, *Instagram* e *Twitter*, expressar e defender opiniões/pautas mais progressistas na escola, como a equidade de gênero, é motivo para linchamento virtual e até mesmo físico. Vemos o processo de criminalização do exercício do magistério ganhar espaço, uma vez que docentes são tratados/as como terroristas ideológicos (MCLAREN, 2008) ao expressarem insatisfação em relação às decisões e às posturas antidemocráticas do governo, ao defenderem a laicidade do Estado e ao buscarem

²² Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em 14 de abril de 2019.

²³ A ala conservadora é composta por três bancadas - Boi (bancada ruralista), Bala (bancada com interesse na indústria armamentista e empresas de segurança) e Bíblia (bancada evangélica) -, mas “a aliança Bíblia-bala tem mais sustentação ideológica”, uma vez que adota e reforça “o discurso de que algumas formas desejáveis de ordem social estão sendo ameaçadas” (BIROLI, 2018, p. 164).

²⁴ Tais expressões têm sido utilizadas frequentemente por políticos liberais da (extrema) direita para justificar o projeto ESP.

²⁵ Segundo Llorente (2017, p. 9), a “divulgação de falsas notícias conduz a uma banalização da mentira e, deste modo, à relativização da verdade. O valor ou a credibilidade dos meios de comunicação se veem reduzidos diante das opiniões pessoais. Os acontecimentos passam a um segundo plano, enquanto o ‘como’ se conta a história ganha importância e se sobrepõe ao ‘o quê’. Não se trata, então, de saber o que ocorreu, mas de escutar, assistir, ver, ler a versão dos fatos que mais concorda com as ideologias de cada um”. Pós-verdade é, assim, um neologismo utilizado para se referir a essa nova forma de mentira.

promover o debate sociopedagógico sobre gênero e sexualidade na escola, o qual tem sido reduzido pelo atual governo brasileiro a uma espécie de pauta “comunista”. Com base nessa compreensão equivocada, as políticas identitárias tornam-se exclusivamente uma pauta político-partidária da agenda da oposição que, exatamente por isso, deve ser expurgada.

Conectadas ao ESP, vale destacar as críticas à chamada *ideologia de gênero* e ao *kit gay*. Como estratégia discursiva de manipulação da opinião pública, o ESP popularizou no Brasil o termo “ideologia de gênero”, “rubrica sob a qual os atores conservadores vêm reunindo movimentos sociais, agendas e políticas públicas que estejam em sua mira”, com o intuito de reverter “políticas para igualdade de gênero e para a superação de preconceitos e violências” (BIROLI, 2018, p. 163). Remetendo-se às origens da expressão, Garbagnoli (2014, p. 149) afirma que se trata “de uma invenção polêmica dos meios conservadores católicos que visa caricaturizar e, assim, deslegitimar um campo de estudos”. Prova disso é que a estudiosa Judith Butler, quando veio ao Brasil ministrar seminário dedicado ao tema *Os fins da democracia*, no ano de 2017, sofreu diferentes ataques por sua teoria de gênero. As pessoas que se opuseram à presença dela no país viam-na equivocadamente como uma proponente da “ideologia de gênero”, por “não acreditar” em restrições sexuais e por ter elaborado uma teoria que “destrói” ensinamentos bíblicos. Sobre o acontecimento, a autora questiona:

Por que um movimento a favor da dignidade e dos direitos sexuais e contra a violência e a exploração sexual é acusado de defender pedofilia se, nos últimos anos, é a Igreja Católica que vem sendo exposta como abrigo de pedófilos, protegendo-os contra processos e sanções, ao mesmo tempo em que não protege suas centenas de vítimas? Será possível que a chamada ideologia de gênero tenha virado um espectro simbólico de caos e predação sexual precisamente para desviar as atenções da exploração sexual e corrupção moral no interior da Igreja Católica, uma situação que abalou profundamente sua autoridade moral? Será que precisamos compreender como funciona “projeção” para compreendermos como uma teoria de gênero pôde ser transformada em “ideologia diabólica?” (BUTLER, 2017).

As indagações da autora revelam como o discurso da “ideologia de gênero” manipula a opinião pública, por meio da dissimulação e do expurgo do outro (THOMPSON, 1990), distorcendo as finalidades da teoria e colocando acusado (Igreja Católica) em papel de vítima. A falta de conscientização política cria terreno para “fanatismos destrutivos” (FREIRE, 2012, p. 28): no dia do seminário, pessoas queimaram uma efígie de Butler como se fosse uma bruxa, assim como ocorreu com inúmeras mulheres queimadas vivas em espaços públicos, na Idade Média e no período da colonização das Américas, cujas crenças não se filiavam aos dogmas da Igreja Católica (FEDERICI, 2017). O ativismo teórico da autora, em

verdade, busca defender a democracia de modo que os direitos sexuais sejam garantidos e a violência contra minorias sexuais e de gênero seja execrada. Para ela, o gesto simbólico de queimar a imagem transmitiu uma mensagem aterrorizante e ameaçadora para todas as pessoas que acreditam na igualdade das mulheres e no direito de mulheres e LGBT serem protegidos/as contra violência e assassinato (BUTLER, 2017).

Filiado a formações discursivas heteropatriarcais, capitalistas e coloniais, o discurso da “ideologia de gênero” distorce as narrativas contra-hegemônicas dos processos históricos e políticos e promove um desserviço social em termos de inclusão ao atacar a cidadania sexual. Para Kuhar e Paternotte (2017, p. 9), a “ideologia de gênero” é “destrutiva, obscurantista, antissocial, antipopular” e apresenta uma tripla dimensão: é, ao mesmo tempo, discurso, estratégia e fenômeno social. A mobilização contra a suposta “ideologia de gênero” tem ocorrido em vários países europeus (Alemanha, Áustria, Bélgica, Croácia, Eslovênia, Espanha, França, Hungria, Irlanda, Itália, Polônia e Rússia) e se propagado para países de outros continentes, como o Brasil (KUHAR; PATERNOTTE, 2017). Ainda que cada país tenha especificidades nas mobilizações contra relações de gênero mais inclusivas, com diferentes formas de atuação, algumas mais brandas, outras mais ostensivas, todas elas têm um grupo alvo preferencial: ativistas, feministas e comunidade LGBT. Segundo os autores, as campanhas antigênero, lideradas por atores religiosos conservadores e inspiradas no pensamento de ideólogos neoliberais, atacam sobretudo a educação sexual e de gênero, os estudos de gênero e a democracia, os direitos reprodutivos e os direitos da população LGBT.

Se consideramos as últimas décadas, é possível observar que a ofensiva conservadora em torno da cidadania sexual se recrudescceu à medida que a agenda política de mulheres e LGTB se ampliou e se intensificou. Louro (2016, p. 29) pontua que o avanço de organizações feministas e LGBT e a conquista de direitos são sempre acompanhados do revigoramento de reações conservadoras:

A maior visibilidade de gays e lésbicas, bem como a expressão pública dos movimentos sexuais, coloca, hoje, essas questões em bases novas: por um lado, em determinados círculos, são abandonadas as formas de desprezo e de rejeição e incorporados alguns traços de comportamento, estilo de vida, moda, roupas ou adornos característicos de grupos homossexuais; por outro lado, essa mesma visibilidade tem acirrado as manifestações antigays e antilésbicas, estimulando a organização de grupos hipermasculinos (geralmente violentos) e provocado um revigoramento de campanhas conservadoras de toda ordem.

Constata-se, assim, que não há igualdade nos espaços e a agenda de LGBT e mulheres se torna um problema político. Embora o alvo sejam grupos sociais específicos, “o embate é

com uma sociedade em transformação” (BIROLI, 2018, p. 205). A campanha conservadora propagada pelo ESP atua de várias maneiras, voltando-se também para o controle da circulação e do consumo de materiais pedagógicos. O *kit gay*, por exemplo, é uma expressão preconizada por grupos políticos LGBTfóbicos e fundamentalistas religiosos para se referirem ao *kit educativo anti-homofobia*, um material pedagógico integrante do *Projeto Escola sem Homofobia* (PESH), composto de um caderno, seis boletins, três produtos audiovisuais com suas respectivas orientações, um cartaz e uma carta de apresentação para gestores/as e educadores/as (MELLO *et al*, 2012).

O material, financiado pelo Ministério da Educação (MEC), foi produzido em parceria com ONGs e com apoio da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) e da Global Alliance for LGBT Education (GALE). Os atores conservadores se opuseram à distribuição do referido material, com o argumento de que faria apologia à homossexualidade entre jovens e estimularia a pedofilia (MELLO *et al*, 2012). Embora várias organizações tenham se manifestado favoravelmente à proposta pedagógica do PESH, tendo em vista a relevância do enfrentamento da LGBTfobia no espaço escolar e a adequação do material proposto às faixas etárias e ao desenvolvimento afetivo-cognitivo a que se destina, a distribuição do *kit educativo anti-homofobia* foi suspensa (MELLO *et al*, 2012). Nenhuma escola recebeu exemplares do material. Apesar de o fato ter ocorrido em 2011, até hoje é referenciado pelos mesmos políticos conservadores de modo distorcido.

Em suma, em países que realizam campanha antigênero e antifeminismo, há a crescente circulação de discursos orientados por uma nova dinâmica epistemológica em que a tônica são as epistemologias da ignorância, isto é, epistemologias que servem para marginalizar e distorcer determinados tipos de conhecimento, especialmente os contra-hegemônicos, e obliterar ou silenciar o que sempre existiu e esteve disponível (SULLIVAN; TUANA, 2007; MALEWSKI; JARAMILLO, 2011). Há um movimento geopolítico na atualidade de propagação de práticas e ideais retrógrados e conservadores praticado por grupos políticos da (extrema) direita ou da direita alternativa (*alt-right*), com uma agenda anti-intelectual cultivada culturalmente que invade as escolas.

O negacionismo, por exemplo, é uma das mais evidentes expressões das epistemologias da ignorância. Originado em contexto europeu, o conceito de negacionismo vincula-se estritamente à reação de certos grupos da sociedade no período pós-guerra, em relação ao genocídio perpetrado pelos nazistas, particularmente do holocausto judeu. O conceito surgiu com o historiador francês Paul Rassinier, que propôs a tese de que nunca ocorreu uma aniquilação sistemática da população judia e que o número de vítimas foi menor

do que os dados oficiais atestam (MEZA-LOPEHANDÍA, 2018). Em suma, o negacionismo falseia os acontecimentos históricos, constituindo-se em uma oposição à historiografia científica.

O termo surge em solo europeu para tratar especificamente do holocausto judeu e se propaga pelos demais continentes desvirtuando, negando ou minimizando outros tipos de crime contra a humanidade e, também, em relação a fatos históricos comprovados cientificamente. No Brasil, por exemplo, esse revisionismo histórico tem sido utilizado como uma arma política para legitimar os interesses de políticos e grupos da (extrema) direita que, com frequência, negam a ditadura militar ocorrida em 1964 e afirmam que o nazismo é um movimento de partidos políticos da esquerda (NEHER, 2019). Para legitimar seus projetos políticos, adeptos do negacionismo têm manipulado fatos e tornado inimigo público todos/as aqueles/as que representam uma ameaça às suas ideologias.

O negacionismo gera impactos negativos imensuráveis no contexto escolar, uma vez que estimula a postura acrítica diante dos acontecimentos históricos e das práticas acadêmico-científicas de produção do conhecimento. Contrariando sobretudo consensos na esfera acadêmica, o negacionismo rejeita, dentre outras coisas, evidências científicas (aquecimento global) e evidências documentais (ditadura militar e regime escravista), e defende ideias controversas, como o terraplanismo, o criacionismo e o movimento antivacina. Também está vinculado à negação e ao reforço dos diferentes tipos de opressão: mulheres, negros/as, indígenas, LGBT seriam vitimistas e suas denúncias, ilegítimas; no Brasil, não há racismo (mito da democracia racial).

A perseguição a professores/as, pesquisadores/as e estudantes e o cerceamento da liberdade das universidades e das escolas legitima as epistemologias da ignorância, ocorrendo de modo preocupante no mundo e no Brasil. De acordo com o relatório *Free to think*, de 2019, no Brasil, as pressões sobre comunidades universitárias dispararam nas eleições presidenciais do país em outubro de 2018 e se intensificaram desde a assunção do presidente Jair Messias Bolsonaro. Invasões policiais em universidades públicas brasileiras, ameaças a estudantes e estudiosos minoritários, ações orçamentárias e legislativas que minam as instituições de ensino superior e limitam a liberdade acadêmica e a autonomia institucional, constituem o espelho das estratégias encontradas em diferentes nações onde o conceito de “democracia liberal” ganhou força entre líderes políticos (FREE TO THINK, 2019).

Esses discursos e essas práticas anticivilizatórios e fascistas, baseados em epistemologias da ignorância e preconizados por grupos políticos da extrema direita ou da direita alternativa (*alt-right*) por várias vias, principalmente pelas mídias sociais digitais, com

a atuação das milícias digitais (ROCHA, 2020), filiam-se a formações discursivas conservadoras conectadas a um movimento geopolítico que opera em escala global, com diferentes ressonâncias em nível local. As formações discursivas conservadoras, por sua vez, filiam-se a uma formação ideológica capitalista orientada pela lógica da exclusão e do expurgo do outro.

Para intelectuais da extrema direita e, conseqüentemente, para as milícias digitais, o verbo dominante é “eliminar” e o substantivo é “limpeza”²⁶ (ROCHA, 2020). Atores sociais conservadores tornam-se, assim, “máquinas desejanter de necropoder e partidárias do eliminar e destruir os ‘outros’, contrárias ao que torna o ser humano um curador poliético do mundo da vida em sua totalidade” (GALEFFI, 2020, p. 7). Quando grupos populacionais como professores/as, estudantes, mulheres, LGBT, indígenas, negros/as, são alvo de perseguição e se tornam inimigos políticos por lutarem pela preservação de direitos conquistados, não há exagero algum ao pensar em um nazicapitalismo mundial integrado (GALEFFI, 2020), um capitalismo fascista, racista, (hetero)patriarcal e colonial recrudescido por políticas cada vez mais neoliberais que distorcem, enfraquecem e/ou eliminam toda e qualquer pauta progressista, e diluem os laços de solidariedade, tornando a vida mais precária (BUTLER, 1993; BIROLI, 2018).

2.1.2 Efeitos socioculturais do capitalismo, do patriarcado e da colonialidade

O casamento trágico entre globalização neoliberal e conservadorismo moral constitui uma agenda de retrocessos que produz precariedade humana e desigualdades sociais agudas (BIROLI, 2018). Esse processo histórico, social e econômico, localizado no contexto contemporâneo, é contraditório e marcado, também, pela colonialidade. Embora estudiosos diversos situem historicamente a emergência da modernidade capitalista na revolução industrial, o período colonial é central para que se compreenda o seu desenvolvimento (SOUSA SANTOS, 2017, 2018; QUIJANO, 2010; GROSGOUEL, 2016; CONNELL, 2016), que é resultado das contínuas e profundas transformações sociais e geopolíticas ancoradas na dominação de povos, culturas e territórios e nos quatro

²⁶ Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/entrevistas/o-verbo-dominante-nos-videos-dos-intelectuais-bolsonaristas-e-eliminar-e-o-substantivo-e-limpeza-239580/>. Acesso em 27 de abril de 2020.

genocídios/epistemicídios ocorridos contra mulheres, povos originários, povos africanos e muçulmanos e judeus (GROSFOGUEL, 2016).

Para Sousa Santos (2017, p. 27), o capitalismo origina-se da modernidade ocidental e reconfigura os diferentes sistemas de opressão, sobretudo o patriarcado e o colonialismo, os quais atuam em conjunto:

A dominação capitalista assenta na exploração do trabalho assalariado por via de relações entre seres humanos formalmente iguais. A dominação colonial assenta na relação hierárquica entre grupos humanos por uma razão supostamente natural, seja ela a raça, a casta, a religião ou a etnia. A dominação patriarcal implica outro tipo de relação de poder mas igualmente assente na inferioridade natural de um sexo ou de uma orientação sexual. As relações entre os três modos de dominação têm variado ao longo do tempo e do espaço, mas o facto de a dominação moderna assentar nos três é uma constante.

Nesse sentido, a independência política dos países colonizados não significou o término do colonialismo, mas a mudança de um tipo de colonialismo orientado pela ocupação de territórios por outro, neocolonial, xenófobo, sexista, racista, etc.: “o fim do colonialismo político não significou o fim do colonialismo nas mentalidades e subjetividades, na cultura e na epistemologia. Ao contrário, continuou reproduzindo-se de modo endógeno” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 8). A colonialidade encarna o *modus vivendi* da sociedade contemporânea e não se trata apenas de resquícios das relações coloniais (MALDONADO-TORRES, 2010), uma vez que permanecem nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva (BALLESTRIN, 2013).

Colonialidade e colonialismo são termos que representam processos e momentos históricos distintos, mas estabelecem uma espécie de *continuum* entre si. Enquanto o colonialismo representa uma relação política e econômica centrada na soberania de um povo ou nação sobre outro/a, a colonialidade tem a ver com um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno, sem se limitar a uma relação de poder entre povos ou nações, referindo-se à “forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista mundial da ideia de raça” (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 131). Segundo Ballestrin (2013), a colonialidade se manifesta e se reproduz em três dimensões: o poder, o saber e o ser, ou seja, sistemas de conhecimento, valores e crenças, relações de poder e formas de subjetivação, que constroem e constituem os sujeitos em sociedades capitalistas e patriarcais, são regulados por discursos e normas excludentes de cariz colonial.

A colonialidade do poder constitui o lado obscuro da modernidade, operando por meio de uma estrutura complexa de exploração e dominação que combina o controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento (BALLESTRIN, 2013; MIGNOLO, 2003, 2010). A colonialidade do saber refere-se à geopolítica do conhecimento e aos regimes de pensamento coloniais, baseados no eurocentrismo teórico, no nacionalismo metodológico, no positivismo epistemológico e no neoliberalismo científico (BALLESTRIN, 2013). A colonialidade do ser, por sua vez, diz respeito à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem e nos níveis genéticos, existenciais e históricos do sujeito (MALDONADO-TORRES).

Compreender os modos como os efeitos socioculturais e discursivos do capitalismo, do patriarcado e da colonialidade afetam o saber, o poder e o ser, é uma prática reflexiva decolonial necessária para a emergência dos processos de agenciamento. Os agenciamentos políticos se relacionam exatamente “à tentativa de desvelar forças que evitam que indivíduos e grupos formulem decisões que afetam suas vidas” e que impedem ações emancipatórias (KINCHELOE; MCLAREN, 2005, p. 290). Portanto, identificar e reelaborar reflexivamente as forças que insidiosamente moldam o pensar, o sentir, o agir, o olhar, o escutar, é viabilizar maiores possibilidades de agenciamentos.

Com base nessas premissas sobre as dinâmicas da organização global, pesquisadores pós-coloniais/decoloniais como Sousa Santos (2017, 2010), Grosfoguel (2016), Connell (2016), Quijano (2010), Walsh (2013) propõem uma divisão geopolítica do mundo em dois grandes grupos: países do Norte e países do Sul. Esta não é uma questão de território, mas, sobretudo, “do papel desempenhado no e herdado do período colonial por cada país, assim como suas relações econômicas e políticas no contexto do ‘novo império’ da globalização neoliberal” (CONNELL, 2016, p. 10). As relações coloniais entre Norte (colonizadores) e Sul (colonizados) se estendem até o período contemporâneo, por meio da colonialidade do saber, poder e ser, uma vez que prevalecem “relações econômicas e políticas no contexto do novo império da globalização neoliberal” (CONNELL, 2016, p. 10).

Nenhuma cultura fica ileso aos avanços do imperialismo global. As relações de poder intrínsecas a essa dinâmica geopolítica se materializam nas interações sociais, nas práticas de produção de conhecimento (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010) e nos processos de subjetivação. As hierarquias sociais e os sistemas culturais próprios ao imperialismo global encarnam o *modus operandi* da produção de conhecimento nas universidades ocidentalizadas e nas dinâmicas do contexto escolar. As epistemologias hegemônicas fundam-se no capitalismo, no patriarcado e na colonialidade, afetam a livre circulação dos saberes e

estruturam o *habitus* institucional e as práticas curriculares das escolas ocidentalizadas. Sua forma de atuação se dá exatamente pelo apagamento de outros saberes e de epistemologias alternativas.

As epistemologias hegemônicas eliminam “da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento” (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010, p. 16-17). As relações desiguais entre saberes, por sua vez, sustentadas pelas epistemologias hegemônicas, geram profundas ressonâncias na organização do currículo escolar, invisibilizando epistemologias alternativas ou relegando-as a um espaço de subalternidade. Por isso, as práticas de resistência criativa e transgressiva contra os sistemas de opressão, em espaços sociais como a escola, devem assentar em lutas simultaneamente anticapitalistas, anticoloniais e antipatriarcais, por meio do reconhecimento da diversidade epistemológica como “enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais” (SOUSA SANTOS; MENESES, 2017, p. 19).

A diversidade epistemológica do mundo, concebida por Sousa e Meneses (2017, p. 19) como epistemologias do Sul, representam metaforicamente “um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo”. Tais epistemologias se voltam para a possibilidade de diálogo horizontal entre os diversos tipos de conhecimento, questionando e desconstruindo tanto a colonialidade do saber e do poder quanto a colonialidade do ser: os afetos, os arquivos, os imaginários, as memórias (MALDONADO-TORRES, 2010). Por isso, para se opor a colonialidade, é preciso decolonizar(se). A decolonialidade é, assim, uma estratégia político-discursiva de problematização da colonialidade, sobretudo do racismo e sexismo epistêmicos que encarnam mentes, afetos, subjetividades. Não se trata de desconstruir a colonialidade para chegar a uma espécie de estado nulo, como sugeriria o prefixo *-des*, mas de manter a postura de vigilância frente às suas formas de atuação (WALSH, 2013). De acordo com Mignolo (2008, p. 313), decolonialidade

[...] significa ao mesmo tempo: a) desvelar a lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder (que, é claro, significa uma economia capitalista); e b) desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais.

Nesse sentido, a decolonialidade questiona as relações de poder da vida contemporânea e possibilita a visibilização de vozes, discursos, epistemes que enriquecem a experiência social e os processos civilizatórios. Compreender as nuances e imbricações da

colonialidade do saber, poder e ser é importante para a problematização do sexismo e de outras formas de opressão e exclusão que se presentificam ou geram ressonância na escola, para o desenvolvimento do pensamento crítico, da desalienação e das práticas cidadãs e para a preservação da democracia.

Nessa mesma perspectiva, Crenshaw (2002), Lugones (2014) e Akotirene (2019), dentre outros/as estudiosos/as, destacadamente da vertente do feminismo negro, defendem a necessidade de se empreender a abordagem interseccional para tratar dos sistemas de opressão baseados em hierarquias sociais, pois a perspectiva interseccional nos permite desenvolver a criticidade política para compreendermos “a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, de classe e raça e às opressões estruturantes da matriz colonial moderna da qual saem” (AKOTIRENE, 2019, p. 37-38). O conceito de interseccionalidade busca capturar os efeitos estruturais e dinâmicos da interação entre dois ou mais sistemas de opressão, abordando especificamente a “forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (CRENSHAW, 2002, p. 177)

Concordando com Maldonado-Torres (2010), o ato de pensar criticamente não é possível se apenas realizamos variações criativas ou inovações dentro da episteme europeia moderna. É preciso deslocar os eixos do pensamento crítico, introduzindo outras coordenadas e questionando tanto as epistemologias hegemônicas quanto a compreensão ontológica que funda os sistemas de conhecimento, crenças e valores, as relações sociais e a produção de subjetividades, de modo que se possibilite a ecologia dos saberes e a diversidade epistêmica.

2.2 Rumo a uma Pedagogia Crítica do Sul

Os discursos conservadores, que se têm recrudescido nos últimos anos e se materializado em constantes e publicizados atos de intolerância, preconceito e discriminação, ocultam variadas relações de poder. Essas diferentes formas de opressão, presentes em espaços institucionais contemporâneos, como a escola, têm exigido novas estratégias de resistência e emancipação no âmbito individual e coletivo.

Por mais que os/as educadores/as estejam engajados/as e comprometidos/as com o seu fazer pedagógico, uma cultura permeada por relações sociais orientadas sob a lógica hegemônica colonial é forte obstáculo para as possibilidades educacionais daqueles que são

alvo da discriminação e do preconceito. Embora Freire (1963) tenha desvelado essas relações de opressão presentes no contexto educacional, na década de 60, reconhecemos que práticas educacionais reprodutoras e excludentes continuam presentes no contexto da escola pública brasileira. Juliana, estudante do terceiro ano, resumiu essa constatação de modo categórico em seu relato oral:

Juliana: [...] Eu... cheguei aqui, aí começou o projeto, e... eu fiquei encantada com... por ter um projeto onde... o aluno tem a voz... sabe, porque, assim... *eu vejo que, na escola, tem muito aquela coisa, o aluno abaixa a cabeça, fica olhando pro professor, não pode abrir a boca, não pode questionar, não pode dar a sua voz*, então, com o projeto que abre esse espaço, onde tem uma roda, onde cada um pode falar a sua opinião, e construir isso, e... debater isso, e... construir algo... é... mostrar ao aluno... e também escutar a opinião dele, isso é incrível.

Com base na fala de Juliana, nota-se, conforme Giroux (1997, p. 12-13), que a cultura escolar dominante - colonial, bancária, racionalizante e enciclopedista - com discursos domesticantes, “está implicada nas práticas hegemônicas que muitas vezes silenciam os grupos subordinados e estudantes”. Variadas estratégias de controle sobre o sujeito são mobilizadas pelo discurso pedagógico tradicional e colonial, ainda na contemporaneidade, em especial sobre o próprio corpo, como aponta a estudante: “*o aluno abaixa a cabeça, fica olhando pro professor, não pode abrir a boca, não pode questionar, não pode dar a sua voz*”. Além de funcionarem como mecanismos discursivos de controle, tais práticas escolares apresentam muitos resquícios de práticas disciplinadoras, as quais produzem não apenas a passividade política e o conformismo, mas também fabricam corpos dóceis, a normalização, por intermédio da regulação social e do controle das operações do corpo, impondo-lhe uma relação de docilidade-utilidade (FOUCAULT, 2012), a qual mitiga o agir, o pensar, o sentir e o ser agentivos.

Conseqüentemente, grande parcela dos educandos continua ingressando na escola e saindo dela sem assumir sua historicidade, sem desenvolver sua criticidade, sem reconhecer “como e por que a cultura dominante estimula sua cumplicidade e impotência” (GIROUX, 1997, p. 12-13) e sem compreender que diferentes mecanismos de controle constroem o modo como pensa, age, sente e se comporta. Para o efetivo exercício do poder no/pelo discurso, nas relações entre grupos, classes e sujeitos, uma condição necessária é o controle sobre a dimensão física e biológica da vida como espaço de ação do Estado. O controle é exercido, assim, por meio do biopoder centrado não apenas no sujeito, mas nas populações, na própria espécie, com suas dinâmicas biopolíticas constituídas por práticas e tecnologias discursivas institucionalizadas (FOUCAULT, 2008 [1978-1979]).

A educação comprometida com processos de agenciamento, a partir do desenvolvimento da crítica e da autocrítica, pautada em uma orientação problematizadora, que se fundamenta no diálogo, no levantamento de problemas sociais vigentes, na reflexão sobre o estado em que as coisas se encontram atualmente e, principalmente, na transformação (FREIRE, 2012; HOOKS, 2013) e na decolonização das relações de poder, dos sistemas de conhecimento, crenças e valores e formas de subjetivação, pode gerar fissuras significativas nos ordenamentos sociais das dinâmicas biopolíticas. A pedagogia engajada é, de acordo com hooks (2013), holística e dá ênfase ao bem-estar interior do/a docente e do/a estudante, unindo a vontade de saber à vontade de vir a ser, sem reforçar sistemas de dominação. Esse engajamento pode ser identificado, também, no discurso de Juliana quando se refere ao PMI como um projeto que cria espaço institucional de visibilização da voz do/a estudante, incentivando o protagonismo discente construído em interações sociais mais dialógicas e inclusivas, não na mera comunicação transmissiva.

Para uma educação com fins emancipatórios, que não tem respostas definitivas para problemas sociais, mas está sempre em construção, é importante que o educando tenha consciência identitária de classe, de gênero, de pertencimento étnico-racial, do seu papel de cidadão, autorizando-se a transformar a ordenamentos sociais vigentes e comprometendo-se com o desenvolvimento de relações sociais democráticas (GIROUX, 1997). Quanto mais problematizada, mais a educação pode fornecer subsídios para a compreensão das conexões entre problemas sociais, identidades, práticas, eventos, estruturas, ampliando o campo de atuação política dos sujeitos. Com o auxílio do trabalho docente crítico e das práticas discursivas e sociais que se presentificam no sistema escolar, os educandos podem ser chamados a pensar, discursiva e criticamente, os modos de operação das ideologias nas diferentes instituições sociais (THOMPSON, 2002), que estão a serviço de determinados grupos, para desenvolver, assim, práticas de resistência e a sua agência.

Na esteira de Freire, Giroux (1997, p. 148) defende que

[...] os educadores críticos fornecem argumentos teóricos e enormes volumes de evidências empíricas para sugerir que as escolas são, na verdade, agências de reprodução social, econômica e cultural. Na melhor das hipóteses, o ensino escolar público oferece mobilidade individual limitada aos membros da classe trabalhadora e outros grupos oprimidos, mas, em última análise, as escolas públicas são instrumentos poderosos para a reprodução de relações capitalistas de produção e de ideologias legitimadoras da vida cotidiana.

De acordo com Giroux (1997), percebemos que a escola, como esfera pública democrática, por meio da atuação pedagógica docente orientada para fins políticos, pode

incentivar os/as estudantes a reconhecerem que suas experiências e identidades são formadas, muitas vezes, a partir de constrangimentos ideológicos não emancipatórios, baseados em valores culturais contraditórios que relegam o convívio ético e a justiça social. Giroux (1997) destaca também a necessidade de se “teorizar e desenvolver uma pedagogia que incorpore formas de experiência nas quais professores e estudantes mostrem um sentido de agência crítica” e fortalecimento identitário. Partindo de uma compreensão sociológica, a proeminência que Freire e Giroux dão para a noção de agência, neste caso, é “particularmente importante porque evoca imagens tanto de crítica quanto de possibilidade”.

Por isso, a análise de práticas discursivo-identitárias envolvendo práticas de leitura e de escrita voltadas para o debate sociopedagógico sobre valorização da mulher, direitos humanos e cidadania, considerando a interpretação dos/as estudantes, pode revelar pistas para a produção de resistências criadoras e transgressivas, caminhos transformadores que tornem possível a paulatina desconstrução de atitudes e comportamentos discriminatórios, principalmente o sexismo, o racismo, a LGBTfobia, no interior da escola e fora dela.

A formação como pensamos aqui, como compromisso político e ético em níveis da existência cidadã em aprendizagem, requer reflexão e explicitação ampliadas e aprofundadas, escolha, compromisso, co-responsabilidade, que vão além da informação, do aprender simplesmente, do conhecimento e da ilustração. Os modos de ser, pensar e agir são orientados por mecanismos patriarcais, capitalistas e coloniais (SOUSA SANTOS, 2018) que excluem grupos não hegemônicos e se baseiam na noção de gênero, raça, etnia, classe, corporalidade, nação, territorialidade, geração, como mecanismo de hierarquização social.

Como atividade crítica e agenciadora, é preciso questionar as verdades e certezas que imperam nas sociedades ocidentais e que são sustentadas por tais mecanismos. Capitalismo e patriarcado se imbricam com as sedimentações coloniais e impõem modos de pensar, agir e ser. Por isso, considerar a colonialidade como mecanismo de produção de certezas e verdades pode tornar o fazer pedagógico mais crítico e agenciador. Walsh (2013, p. 31) aponta a necessidade de insurgências radicalmente distintas, considerando a atual conjuntura nacional e continental, para que se rompa com ordenamentos sociais sustentados pela colonialidade:

[...] no atual ambiente sul-americano e abya-yaleano, é oportuno retomar a pedagogia em seu aspecto praxístico, meditando sobre seu uso estratégico-acional como radical condutor de e até compreensões, posturas e pensamentos não só críticos, mas de caráter imperativo e projeto decoloniais. [...] Pedagogias que traçam caminhos para criticamente ler o mundo e intervir na reinvenção da sociedade, como assinalou Freire, mas pedagogias que alimentam a desordem absoluta da descolonização aportando uma nova humanidade, como destacou Frantz Fanon. As pedagogias pensadas assim

não são externas às realidades, subjetividades e histórias vividas dos povos e das pessoas, mas parte integral de seus combates e perseveranças ou persistências, de suas lutas de conscientização, afirmação e desalienação, e de suas lutas — ante a negação de sua humanidade - de ser e fazer-se humano

Nesse sentido, a construção de elos/diálogos/encontros entre a pedagogia crítica e a abordagem decolonial pode provocar e inspirar novas reflexões e novas releituras em torno dos processos de humanização e descolonização, no âmbito de uma pedagogia antidiscriminatória, inclusiva e plural, que tensione e perturbe o sexismo, o racismo, o elitismo, o imperialismo. De acordo com Fabrício (2017, p. 15),

Conceitos contemporâneos como “des-pensar” (SANTOS, 2010), “desnaturalizar o pensamento” (MIGNOLO, 2006), “descolonizar o saber, o conhecimento e o poder” (QUIJANO, 2000; SANTOS, 2010, GROSFOGUEL, 2011a, 2011b), e “desinventar as línguas” (MAKONI; PENNYCOOK, 2007), entre outros, sinalizam múltiplos descentramentos captados pela expressão *giro decolonial* – empregada por Walter Mignolo (2006) para aludir à crítica a formas de colonialismos ainda vigentes em diferentes contextos.

Para a autora, a utilização do prefixo *des-* tem a finalidade de sugerir negação em relação a “verdades, certezas e padrões de normas produzidos pela chamada modernidade-colonial” (FABRÍCIO, 2017). Nesse sentido, a pedagogia crítica e decolonial não questiona somente as epistemologias hegemônicas, mas problematiza o sexismo e racismo epistêmicos, o *habitus* institucional, o currículo, as práticas e o discurso pedagógico, ainda coloniais e bancários. Segundo Ocaña, López e Conedo (2018) o giro decolonial tem-se dedicado sobremaneira para a reflexão acerca de questões ideológicas, políticas, epistêmicas e epistemológicas enquanto a problemática disciplinar (pedagógica, curricular e didática) é quase nula. Walsh (2013), por exemplo, aborda a questão das pedagogias decoloniais voltando-se muito mais para os movimentos sociais e para as manifestações coletivas nas ruas do que para o contexto escolar. As práticas de decolonização do discurso e das ações pedagógicas ainda carecem de maior atenção.

Ocaña, López e Conedo (2018) enfatizam a necessidade de decolonizar a pedagogia, o currículo e a didática, por meio de biopraxis pedagógicas decolonizantes e de uma leitura decolonial da genealogia das ciências educativas, o que permitiria desvelar o caráter norte-americano e eurocêntrico das teorias da educação e do ensino. Essas biopraxis pedagógicas decolonizantes dizem respeito às transformações na “visão sobre o universo, sobre o cosmo, o mundo em que vivemos, nossa própria prática sociocultural e nossas experiências, vivências,

compreensões e significações [...], não é uma visão fragmentadora, mas holística, integradora e relacional” (OCAÑA; LÓPEZ; CONEDO, 2018, p. 207-208). A aluna Juliana, por exemplo, sinaliza a construção de movimentos de decolonização do discurso e das práticas pedagógicas a partir das experiências formativas no PMI:

Juliana: [...] o projeto abrangeu muito mais coisas, saber da importância da mulher na história, saber que ela, que, tipo foi, que ela foi... ela ajudou muito, mas que ela foi escondida, sabe, que ela foi... não, “você não vai aparecer na história”, “eu não vou colocar no caderno aqui e falar que você fez algo”, dizer que você é capaz, desde que você é criança que você não é capaz de fazer algo só porque você é mulher, que você simplesmente nasceu pra servir, e falar tipo numa sala de aula, onde falam que você tem que abaixar a cabeça, e falar não, você pode sim, você pode ser alguém na sua vida, você pode ser capaz, independente do seu sexo, de religião ou qualquer coisa, do seu cabelo, da sua cor, e abrir isso e falar, cara, você tipo, você também é diferente, você também é capaz, não falou simplesmente só pras mulheres, falou também para os homens, sabe, tipo, a professora também abrangeu esse tema que os homens, falou, não sei se vocês lembram, mas ela falou que... que o homem também tem aquela impressão, que é bem mínima, em comparação com a mulher, com certeza a mulher sofre mais, mas ela também abrangeu tudo, e falar que somos todos capazes de fazer algo, sabe, que... e isso, numa escola, é muito incrível porque a escola, tipo, por ser primeiro o professor, é o pai e a mãe, depois vem os professores, que é o lugar onde você mais fica, tipo, você vai pra escola todo santo dia, vai todo dia de manhã, e que se você convive tanto num lugar onde você é reprimido, de repente entra e "blow", é... oi, tudo bom? tô te dando voz, oi, tudo bom? eu tô falando que você pode, saca? isso é incrível, realmente, e por um terceiro ano, o último ano de escola, saber que isso vai ser passado de geração em geração, e falar pra outras mulheres que elas também são capazes, e que elas podem fazer diferente, que elas podem ajudar as mães, falar: oi, mãe, isso tá errado, o que meu pai está fazendo com você...

O relato de Juliana coloca em evidência (i) a importância do legado da mulher para a história da humanidade; (ii) a construção do empoderamento e do projeto de vida (*você pode ser alguém na sua vida, você pode ser capaz*); os agenciamentos coletivos (*não falou simplesmente só pras mulheres, falou também para os homens*); (iii) a escola como lugar privilegiado para transformações subjetivas e identitárias (*o lugar onde você mais fica, tipo, você vai pra escola todo santo dia*); (iv) a abertura da escola para o diálogo e valorização das experiências particulares dos/as estudantes (*oi, tudo bom? tô te dando voz, oi, tudo bom? eu tô falando que você pode, saca?*); (v) a escola como espaço político-pedagógico para a cidadania ativa (*elas podem ajudar as mães, falar: oi, mãe, isso tá errado, o que meu pai está fazendo com você*). Conforme relato, a introdução do PMI na escola produz alterações na dinâmica da sala de aula que apontam para uma abordagem sociopedagógica com propósitos mais ampliados.

Uma Pedagogia Crítica do Sul só é possível, de fato, se pensarmos em um currículo constituído pela diversidade epistêmica (GROSFOGUEL, 2016), pela ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2010) e em práticas teóricas de decolonização dos sistemas de conhecimento (estruturas epistêmicas, ciência, filosofia), das relações de poder (modo de

produção, instituições e relações sociais) e formas de ser (subjetividade, identidade, gênero, sexualidade), que questionem o funcionamento dos diferentes sistemas de opressão, por meio de variadas ações educativas interdisciplinares, sobretudo das práticas de leitura e de escrita escolarizadas em perspectiva crítica e decolonial. Partindo dessas proposições, uma Pedagogia Crítica do Sul certamente realizará (micro)alterações no *habitus* institucional, isto é, “na estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas”; no princípio unificador e gerador das práticas sociais (BOURDIEU, 1979, p. 164), que engendram determinados estilos de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

No âmbito do ensino da linguagem, Fabrício (2017, p. 36) tece reflexões pertinentes sobre uma educação linguística decolonial, que, dentre outras ações, faz circular “textos e discursos marginalizados que rompem com a reiteração e a repetição da lógica heteronormativa, branca e monocultural”; e visibiliza vozes de grupos subalternos desprestigiados socialmente. Sem dúvida, ações interdisciplinares e continuadas, por meio do desenvolvimento de projetos críticos e decoloniais, podem ressignificar *habitus* institucional, desestabilizando discursos coloniais que seguem a lógica da segregação e do silenciamento e que se presentificam no cotidiano da escola.

Práticas de decolonização não devem ser confundidas com a rejeição da criação humana do Norte global e associadas com aquilo que seria genuinamente criado no Sul (BALLESTRIN, 2013), mas práticas de democratização da geopolítica do conhecimento, visibilizando vozes contra-hegemônicas e saberes alternativos e promovendo diálogos intepistêmicos. Nesse sentido, gostaria de salientar o papel fundamental e indiscutível das práticas de leitura e de escrita para desenhar os contornos de uma Pedagogia Crítica do Sul movida por biopraxis pedagógicas decolonizantes (OCAÑA; LÓPEZ; CONEDO, 2018) e fundada na valorização da diversidade epistêmica (GROFOGUEL, 2016) e da ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2010). Por isso, proponho pensar a leitura e a escrita como práticas sociais e como práticas de resistência crítica e decolonial, e destacar a literatura de autoria de mulheres como tecnologia de gênero social com potencial agenciador. Sem dúvida, ampliar a concepção de leitura e de escrita a partir da crítica decolonial possibilita-nos vislumbrar processos discursivo-identitários e reflexivos de decolonização de saberes, poderes e formas de subjetivação associados a possibilidades de agenciamentos no contexto escolar.

2.2.1 Leitura e escrita como práticas sociais

A globalização e as economias neoliberais são tendências acompanhadas de “um incremento do nacionalismo e da xenofobia, em particular no caso de movimentos da direita” (WODAK, 2003, p. 101). A retórica do atual governo brasileiro, por exemplo, busca deslegitimar as ações defendidas por grupos em situação de desvantagem assim como fomenta o antifeminismo, a LGBTfobia, o racismo, a xenofobia e outras formas de opressão (GALEFFI, 2020). Com o crescimento acentuado do bolsonarismo, as reações conservadoras às pautas progressistas têm-se intensificado. Para enfraquecer e/ou silenciar tais pautas, além das mobilizações organizadas contra relações de gênero mais inclusivas, compartilha-se a “percepção de que os fenômenos complexos necessitam de repostas simples” (WODAK, 2003, p. 101) como, por exemplo, a criação do ESP, a militarização das escolas, a legalização do porte de armas, etc.

Para se opor à opressão em suas diferentes feições e, também, à retomada de políticas neoliberais por parte do Estado, as quais retiram direitos conquistados pelos grupos em situação de opressão ou vulnerabilidade, movimentos sociais engajados como a Marcha Mundial das Mulheres, Marcha das Vadias, Marcha das Margaridas, Marcha das Mulheres Negras, e manifestações sociais como a Parada de orgulho gay da comunidade LGBT, surgem como ações coletivas de resistência (BOURDIEU, 2019) que exigem respeito à diversidade e inclusão do diferente, e impactam as relações sociais em termos ético-políticos. Tais ações coletivas também geram diferentes ressonâncias no espaço escolar, seja a partir da circulação de discursos, práticas, políticas e teorizações para o combate ao sexismo, seja pelos avanços conquistados em termos legais.

No tocante ao ensino da leitura e da escrita, os projetos de letramento crítico orientados na perspectiva da resistência criadora e transgressiva constituem, sem dúvida, uma forma de tensionar/ressignificar a organização do currículo escolar, os saberes escolarizados, as práticas pedagógicas, o cotidiano da sala de aula, o *habitus* institucional. Nesse sentido, o PMI se configura como um projeto educacional crítico, potencialmente elaborado para problematizar os arranjos sociais de gênero em perspectiva interseccional, por meio da mobilização de diferentes práticas discursivo-identitárias, especialmente as práticas de leitura e de escrita engajadas.

As obras selecionadas no PMI para compor o acervo da escola, por exemplo, são multitemáticas e abordam diferentes questões socioculturais, históricas e políticas, mas dialogam entre si em vários aspectos. O que as unem, em especial, é o fato de (i) serem de autoria de mulheres e bastante provocativas; (ii) não pertencerem aos cânones literários que normalmente costumam circular na escola; (iii) desconstruírem a imagem da mulher

universal, própria às narrativas clássicas; (iv) e visibilizarem vozes não hegemônicas, que nos permitem repensar as próprias estruturas epistêmicas do conhecimento produzido no Sul global, o qual circula na escola e nas universidades e inculca modos de ser, pensar e agir. Normalmente, a produção literária que integra o currículo escolar do EM é diversa, mas a grande maioria das obras tem autores com características físicas e sociais similares. A literatura de autoria de mulheres aparece de modo reduzido e a literatura produzida por outros grupos subalternizados específicos, como mulheres negras, povos indígenas e população LGBT, menos ainda. Nota-se, desse modo, que “as práticas linguístico-discursivas imbricam nas estruturas sociopolíticas do poder e da dominação” (KRESS, 1990, p. 85).

Discursos legitimados de poder insidiosamente ditam “quais livros podem ser lidos por estudantes, quais métodos institucionais podem ser utilizados e quais sistemas de crença e visões de êxito podem ser ensinados” (KINCHELOE; MCLAREN, 2005, p. 310). De acordo com Grosfoguel (2016), essa realidade mostra que paradigmas eurocêntricos de conhecimento são sistematicamente iterados, silenciando a diversidade epistêmica. Se, nas universidades ocidentalizadas, o conhecimento prestigiado que assume valor de verdade é aquele produzido por homens brancos, heterossexuais, cristãos, pertencente a cinco países (Alemanha, França, Estados Unidos, Inglaterra e Itália), na escola, os cânones literários são eleitos por critérios parecidos. O sexismo e o racismo epistêmicos se instalam na escola e nas universidades e se naturalizam culturalmente a partir das práticas curriculares e dos discursos pedagógicos (GROSFOGUEL, 2016). Por meio dessa reflexão, o autor nos leva a problematizar, além da ausência da representatividade e do reconhecimento dos diferentes grupos sociais, a injustiça cognitiva, “que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo” (GROSFOGUEL, 2016, p. 25).

Os discursos presentes em obras literárias engajadas em questões sociais e políticas, produzidas por mulheres, sobretudo mulheres negras, por exemplo, atuam na desconstrução da narrativa colonial e imperialista sobre a história e produção do conhecimento a partir de uma desobediência epistêmica fundamental para o desenvolvimento da leitura crítica (ALMEIDA; SILVA, 2015). Quando obras literárias não hegemônicas começam a circular na escola junto com os cânones, uma pluralidade de discursos, cosmovisões e narrativas passa a ocupar os mesmos espaços, o que tensiona o sexismo e o racismo epistêmicos e combate o perigo de uma história única (ADICHIE, 2009) e suas máscaras do silenciamento (KILOMBA, 2019).

Para que o ensino da leitura e da escrita seja realmente significativo e emancipatório, é preciso considerar suas condições de produção, a opacidade das (hiper)semioses e as relações

de poder que materializa e veicula. Faz-se mister que o/a leitor/a perceba que a leitura e a produção de textos não constituem apenas um processo de codificação/decodificação, transparente, mas profundamente opaco, uma vez que inculca discursos, ideologias, normas, valores, por meio de diferentes mecanismos e estratégias discursivas. Por isso, a noção de leitura crítica para a formação política do leitor, em conformidade com o pensamento de Freire (1989), é fundamental. A comunicação pedagógica transmissiva e a memorização mecânica não colaboram para a apreensão da significação profunda do ato de ler. Ler é um ato político, interconectado ao contexto de produção, que resulta na “percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano transformador do mundo” (FREIRE, 1989, p. 13).

Em relação às práticas de produção escrita no PMI, os gêneros discursivos (BAKHTIN, 1998; FAIRCLOUGH, 2003) privilegiados caracterizam-se, em especial, pelo potencial reflexivo, elemento importante para a emergência e intensificação de agenciamentos. Essa escolha é crucial porque, muitas vezes, o tratamento dispensando aos gêneros discursivos que circulam em sala de aula no EM não colabora para a intensificação da agência dos/as estudantes, principalmente quando consideramos aqueles gêneros que asfixiam a autoria, como a famigerada dissertação argumentativa e textos similares (QUEIROZ, 2015).

Nessa abordagem, ler e escrever no PMI são, de fato, práticas sociais engajadas. Os gêneros discursivos são explorados pedagogicamente em sua função sócio-comunicativa, e os processos de leitura e de escrita se encaminham para um ponto de chegada: a biografia da mulher inspiradora pertencente ao círculo social do/a estudante. Os atos de ler e escrever se tornam, assim, mais significativos porque são repletos de sentido, com os gêneros sendo explorados em suas múltiplas dimensões: gramatical, lexical (vocabulário), semântica e discursiva (HALLIDAY, 2004).

Concordando com Street (2014), a leitura e a escrita, mais do que um ato (psico)linguístico, são práticas sociais com significados culturais e ideológicos. Para que tais práticas se tornem realmente significativas em termos de ensino e aprendizagem, é imprescindível reconhecer que a dimensão social, histórica e antropológica da leitura e da escrita é tão importante quanto a dimensão pedagógica, linguística e psicológica (RIOS, 2013; STREET, 2014).

Leitura e escrita são práticas letradas, por isso, discursivas, “com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p. 4). As práticas letradas são práticas socioculturalmente situadas, múltiplas e heterogêneas, que incorporam questões complexas da vida social como poder, identidade e agência (STREET, 2014). O ato

de ler e escrever não constitui “simplesmente um conjunto de habilidades funcionais, como grande parte da escolarização moderna e muitas agências de letramento o representam, mas ao contrário é um conjunto de práticas sociais profundamente associadas à identidade e posição social” (STREET, 2012, p. 78). As práticas letradas são “modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado”, os quais, por sua vez, são “atividades particulares em que o letramento tem um papel: podem ser atividades regulares repetidas” (BARTON, 1991 *apud* STREET, 2014).

Uma vez que o foco em questões ideológicas e discursivas no ensino de LP ainda carece de atenção, especialmente para se debater temas como o sexismo, racismo, direitos humanos e cidadania, explorar a dimensão discursiva das práticas de leitura e de escrita na escola é uma estratégia politicamente necessária. Seguindo essa perspectiva, desenham-se caminhos possíveis para um trabalho mais sistemático com as práticas letradas que extrapolam a dimensão cognitiva e têm maior impacto social. Investigar a língua é uma questão de investigar as práticas com as quais a língua está ligada.

O duplo foco – sobre a língua e sobre as (redes de) práticas sociais particulares ocorrentes em instituições, organizações e comunidades (RIOS, 2010) - traz uma compreensão produtiva sobre a cultura escrita. É um ato político de resistência desestabilizar os discursos dominantes sobre leitura e escrita que privilegiam as pessoas com um longo histórico de letramentos particulares e marginalizam outras que não praticam esses letramentos. As construções discursivas sobre os letramentos dominantes são geradas na escola, na burocracia, na tecnocracia e na academia, e disseminadas pelos discursos do conhecimento através do letramento que previne e soluciona problemas.

Essas representações colocam a aprendizagem da leitura e da escrita como pré-condição para o desenvolvimento individual ao mesmo tempo que isso pressupõe a marginalização de alguns letramentos vernaculares, processo que a escola tende a reproduzir, contribuindo assim, extensivamente, para a naturalização de relações de poder em referência às identidades e às práticas socioculturais (RIOS, 2013). Em resumo, as representações de letramento contribuem para responsabilizar o letramento pelas condições sociais e econômicas desfavoráveis de um país. Isso desvia e reduz a arena de luta social da esfera social e política para o domínio individual e coletivo da leitura e da escrita dentro da instrução formal. Por isso, de acordo com Street (2012, p. 78), ao conceber as práticas de leitura e de escrita como práticas sociais, constroem-se sentidos mais amplos “sobre as variações nos usos e nos significados do letramento nesses contextos, e não há confiança nas noções vazias de

habilidades, taxas e níveis de letramento que dominam o discurso contemporâneo sobre letramento”.

Em consequência, a compreensão da leitura e da escrita como meras tecnologias, baseada em modelo autônomo de letramento, que valoriza o etnocentrismo, a comparação entre grupos, as abstrações reificadas, a abordagem predominantemente psicológica, cede lugar para uma compreensão discursiva, pautada no modelo ideológico do letramento, cuja preocupação se centra em eventos e práticas socioculturais não mensuráveis e contribui para uma visão crítica das práticas letradas (BARTON, 2009; RIOS, 2013).

Concordando com Freire (1998), o trabalho pedagógico, politicamente planejado, não deve ter apenas o discurso emancipatório, mas deve ser, ele mesmo, a materialização das práticas emancipatórias. Nesse sentido, leitura e escrita são práticas políticas que podem se constituir em ações contra-hegemônicas (FREIRE, 1989, p. 14). Quando os processos de formação dos sujeitos, sejam docentes e/ou discentes, se voltam para uma perspectiva crítica, com foco em práticas emancipatórias, as relações travadas com o texto, dentro e fora da escola, são afetadas, ressignificadas, alteradas, gerando maior conscientização política e engajamento social.

No lugar de aprender tópicos linguísticos com exercícios de natureza puramente metalinguística, é mais produtivo auxiliar estudantes a adquirirem “consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos” (STREET, 2014, p. 23). O trabalho pedagógico com projetos de leitura e de escrita em perspectiva crítica, politicamente planejados, sobre valorização da mulher, com foco no combate ao sexismo e na defesa dos direitos humanos e da cidadania, por exemplo, pode favorecer o desenvolvimento de práticas emancipatórias e agenciadoras na escola.

2.2.2 Leitura e escrita como prática de resistência crítica e decolonial

Os eventos sociopedagógicos envolvendo práticas de leitura e de escrita escolarizadas para o debate sobre valorização das mulheres, cidadania ativa e transformação social podem ser considerados, certamente, como práticas de (micro)resistência crítica. Acredito que só é possível pensá-los assim se associados a processos de conscientização linguística crítica, decolonial e política acerca das assimetrias sociais atravessadas interseccionalmente pelas

diferentes inscrições identitárias (classe, raça, etnia, gênero, sexo, geração, nacionalidade, corporalidade).

Em termos discursivos, a noção de resistência na produção de mudanças em estruturas institucionais e sociais e espaços públicos foi desenvolvida inicialmente por Foucault (2012, [1975], 1999 [1988]) a partir dos seus estudos genealógicos sobre o saber-poder, os quais sublinham as intrínsecas relações entre poder e práticas de resistência. Configurando-se como reação à disciplinarização-docilização do poder disciplinador, que têm alcance imediato sobre o corpo, por meio dos dispositivos de controle, das técnicas de sujeição e das tecnologias de subjetivação, as práticas de resistência surgem simultaneamente à conscientização discursiva acerca das relações de poder-saber, dos processos e das lutas que atravessam o sujeito e que o constituem (FOUCAULT, 2012).

Ao investigar os mecanismos e dispositivos de controle das populações (biopoder), o autor problematiza a maneira como os sujeitos reagem a essa mecânica do poder, pondo em relevo o aspecto político das práticas sociais e discursivas. As relações de poder não são apenas causa da sujeição, opressão e dominação, mas configuram-se também como matrizes para a transformação social. Para Foucault (1999 [1988], p. 91), as relações de poder

[...] não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, *um* lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder.

Desse modo, vê-se que as práticas de resistência são sempre múltiplas, variadas, com diferentes contornos, dialeticamente conectadas às relações de poder, em nível estrutural e microssocial, os micropoderes. Presentes em redes de poder, existem em estado de potência e envolvem engajamento pessoal e físico, materializando-se nas práticas sociais. Além disso, também são distribuídas de modo irregular, uma vez que se disseminam no tempo e no espaço e provocam o levante de sujeitos ou grupos, caracterizando-se pela mobilidade e transitoriedade, os quais atravessam instituições, estratificações sociais e unidades individuais (FOUCAULT, (1999 [1988])).

Considerando o aspecto político das práticas sociais, as práticas de resistência constituem-se nas fissuras/rasuras/fraturas das/nas relações e padrões de poder, nas ordens

sociais biopolíticas, provocadas, também, por crises civilizatórias e econômicas (WALSH, 2013). As práticas de resistência não surgem para “suplementar a insistência padronizada na reprodução social e cultural”, mas “representa uma reconstrução teórica de como as subjetividades são posicionadas, investidas e construídas como parte de complexidades da regulação moral e política” (GIROUX, 1997, p. 16). Nesse sentido, a esfera do ensino escolar é um espaço de luta e possibilidade.

Para além do ato de resistir, Walsh (2013, p. 68), baseada nas obras e lutas de libertação de Paulo Freire e Frantz Fanon, no âmbito da crítica decolonial, discute e reflete sobre as práticas insurgentes de (re)existir e (re)viver diante de “momentos políticos complexos caracterizados por violências crescentes, repressão e fragmentação”. As lutas atuais contra essas formas de opressão são de larga duração e se definem como “lutas de descolonização, lutas que ainda requerem a aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem da ação, criação e intervenção; que requerem movimentos distintos de teorização e reflexão (WALSH, 2013, p. 24).

A práxis político-pedagógica que aponta para a possibilidade e a esperança e reconhece a existência de outras narrativas, cosmovisões e experiências não hegemônicas, focaliza a humanização e decolonização de crenças, valores, desejos, ideias, afetos, ações. Por isso, a resistência à opressão e à dominação deve se encaminhar para a construção de condições outras de vida para aqueles/as que se encontram em situação de desvantagem e/ou opressão (RODAS, 2007, *apud*, WALSH, 2013). As práticas insurgentes que apontam para o “bem viver” desenham caminhos outros de pensamento, sentimentos e ações, apoiados em genealogias, processos civilizatórios e racionalidades distintos. No bem viver, desenvolvemos relações harmoniosas “com todos e tudo, é uma convivência onde todos nos preocupamos com todos e com tudo o que nos rodeia” (HUANACUNI, 2010, p. 34). O *bem viver* não é sinônimo de *viver melhor*. O viver melhor é, via de regra, às custas do outro. *Viver melhor* é egoísmo, desinteresse pelos demais, individualismo, exploração do próximo (HUANACUNI, 2010).

Nesse sentido, o pedagógico de que trata Walsh (2013) não se insere apenas no campo da educação, mas dentro e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação. Tais expressões pedagógicas são, assim, práticas, estratégias e metodologias que se entrecruzam e se constroem não somente na resistência e oposição, mas na insurgência, reexistência e re-humanização para o bem viver. Considerando, com Hall (1992, *apud*, WALSH, 2013), as sociedades atuais como profundamente anti-humanas, é urgente pensar uma práxis pedagógica que se esforce por “transgredir, deslocar e incidir na negação

ontológica-existencial e epistêmica” que tem sido fim e resultado do poder da colonialidade (WALSH, 2013, p. 31).

A valorização de “conhecimentos subordinados produzidos no contexto de práticas de marginalização” (ALEXANDER, 2005, *apud*, WALSH, 2013, p. 29) com o intuito de romper/ultrapassar/desconstruir os limites da exclusão e marginalização de identidades não hegemônicas, pode tornar as práticas e os processos de letramento crítico, no contexto da aula de LP, mais críticos. Por isso, levando em conta ações, princípios e fundamentos, entendo que o PMI é, além de uma ação coletiva de resistência orientada no sentido de ressignificar o *habitus* institucional (BOURDIEU, 2007, 2019), um projeto de letramento crítico que focaliza a agenciamento, a resistência transgressiva e decolonial (DIAS; COROA; LIMA, 2018), a reexistência (SOUZA, 2011; WALSH, 2013), o “bem viver” (WALSH, 2013), uma vez que visibiliza vozes de escritoras não canônicas engajadas no debate sociopedagógico sobre gênero, raça, etnia, classe, nação, por exemplo, e também vozes das mulheres da comunidade escolar, mais especificamente mães, avós, tias e irmãs dos/as estudantes, por meio de práticas discursivo-identitárias que buscam contribuir para os processos de formação da cidadania ativa, da cidadania sexual e da promoção dos direitos humanos, não iterando identificações de gênero reprodutoras de formas de dominação/opressão. Nesse sentido, leitura e escrita são práticas socioculturais com potencial para transformar identidades, contestar arranjos sociais e promover inclusão social.

A escola que promove letramentos nessa perspectiva contribui para “a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados”, em relação à raça, à etnia, ao gênero, à classe, à nação, a partir de práticas em que sujeitos assumem e sustentam novas posições sociais nas comunidades de pertença e naquelas com as quais interage (SOUZA, 2011, p. 36). A contestação acerca dos letramentos escolarizados excludentes permite redimensionar as identidades a partir da ressignificação dos lugares sociais construídos por uma sociedade marcada por diferentes desigualdades, criando “outras formas de dizer o já dito” (SOUZA, 2011, p. 158). Os discursos e práticas de letramentos de resistência e reexistência visibilizam segmentos sociais minoritários ao impor identidades sociais em espaços que normalmente não legitimam culturas contra-hegemônicas, tais como a escola. A reinvenção das práticas de uso da linguagem que caminham para a reexistência, tanto para professor quanto para estudante, instauram modos criativos de interagir, falar, ler, escrever (SOUZA, 2011), promovendo movimentos alteritários que concorrem para a formação crítica e o reconhecimento de pertencimento identitário.

De modo similar a Souza (2011), acredito que é possível associar práticas de leitura, de escrita e de oralidade a debates culturais e políticos mais amplos, como a política identitária de gênero, o agenciamento da mulher, a constituição de masculinidades mais inclusivas, enfatizando a relação de construção conjunta entre discurso e mudança social (STREET, 2014; FAIRCLOUGH, 2016[1992]), e considerando os efeitos socioculturais do contexto capitalista, colonial e heteropatriarcal (SOUSA SANTOS, 2018). Levando em conta as práticas de leitura e de escrita nessa perspectiva, o/a professor - agente de letramento crítico – pode ter sua atuação político-pedagógica potencializada como intelectual transformador (GIROUX, 1997) e novo agente da esperança (MCLAREN, 2008), na formação político-identitária de sujeitos críticos e cidadãos ativos.

A partir de tais compreensões, precisamos vislumbrar a produção de conhecimentos e práticas que ajudem a compreender e alimentar os processos de inclusão a partir de uma pedagogia crítica do Sul, pautada na decolonização do saber, poder e ser, nos direitos humanos, na cidadania ativa e no respeito à diversidade. Precisamos pensar uma escola que seja território de agenciamentos contra violências, violações, opressões e discriminações, que ferem o eu e o outro, o diferente. Por isso, a resistência criadora, transgressiva e decolonial, assentada na luta anticapitalista, antipatriarcal e anticolonial, é um caminho possível para pensarmos processos outros de agência na escola.

2.2.3 Literatura como tecnologia de gênero social com potencial agenciador

Considerando as práticas discursivo-identitárias do PMI, podemos pensar a leitura e a escrita como práticas de resistência crítica e decolonial e a literatura como tecnologia de gênero social com potencial agenciador. Baseando-se em Foucault, Lauretis (1987) propõe que gênero é produto das diferentes tecnologias sociais, como as práticas artísticas (cinema, literatura, música) e de discursos, epistemologias e práticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana. A sexualidade, assim como o gênero, “[...] não é uma propriedade de corpos nem algo existente *a priori* nos seres humanos, mas, nas palavras de Foucault, ‘o conjunto de efeitos produzidos em corpos, comportamentos e relações sociais’, por meio do desdobramento de uma ‘complexa tecnologia política’ (LAURETIS, 1987, p. 208).

Diferentemente de Foucault, para a autora, tais tecnologias são gendradas, isto é, marcadas por especificidades de gênero, não idêntica para todos/as, ou, em termos atuais, generificadas (BUTLER, 1993; CONNELL, 2016) ou genderizadas (KILOMBA, 2019), pois

foram tocadas ou passaram “pela rede de processos inclusos nas dinâmicas de gênero” (CONNELL, 2016, p. 9). Gênero é tanto produto quanto processo de um certo número de tecnologias sociais ou aparatos biomédicos. Desse modo, tal perspectiva

[...] já está indo além de Foucault, cuja compreensão crítica da tecnologia sexual não levou em consideração os apelos diferenciados de sujeitos masculinos e femininos, e cuja teoria, ao ignorar os investimentos conflitantes de homens e mulheres nos discursos e nas práticas da sexualidade, de fato exclui, embora não inviabilize, a consideração sobre gênero” (LAURETIS, 1987, p. 208-209).

Tecnologias de gênero não somente reproduzem/iteram o sexismo e possibilitam a regulação heteropatriarcal, mas também podem ter potencial agenciador, se estão gendradas/generificadas/genderizadas em perspectiva inclusiva, transgressiva, decolonial, não binária, apontando para identificações de gênero outras, afinal as mudanças discursivas no modo como as pessoas representam socialmente o gênero podem afetar a própria construção subjetiva de gênero. A mudança na representação subjetiva do gênero afeta a sua construção social, abrindo-se “uma possibilidade de agenciamento e autodeterminação ao nível subjetivo e até individual das práticas micropolíticas cotidianas [...]” (LAURETIS, 1987, p. 216).

É importante destacar, além dos efeitos dos discursos que são mobilizados pelas tecnologias de gênero, o modo como eles são subjetivamente interiorizados por cada sujeito a que se dirigem. No contexto do EM, a apreciação do texto literário deve envolver certamente uma formação estética que contemple a fruição e o deleite, mas também uma compreensão crítica das interfaces entre arte e política, afinal “*formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 2009, p. 14). Quanto maior é o conhecimento acerca dos gêneros discursivos e das funções sociais da literatura, maior é o potencial de agência do sujeito. Quanto mais frequente é o contato com textos de potencial agenciador, maior é a possibilidade de emergência e intensificação de agenciamentos, afinal o contato prolongado com determinados tipos de texto molda as identidades das pessoas (FAIRCLOUGH, 2003).

Os textos são, nesse sentido, elementos ontológicos com poderes causais (QUEIROZ; DIAS, 2017) que podem ser acionados/atualizados/exercidos a partir das experiências reflexivas do sujeito, as quais possibilitam deliberações internas e possibilidades de agenciamentos. Sobre essa questão, na esteira de Barton, Magalhães (2017, p. 585) defende que os textos possuem força agenciadora, integrando processos de “agenciação em atos de leitura e de escrita”. Alguns textos mais que outros, afinal, textos podem aproximar pessoas,

mas também podem promover guerras (FAIRCLOUGH, 2003). Assim, textos literários como tecnologias de gênero com potencial agenciador podem movimentar-se para o plano do realizado, quando investidos discursivamente em alguma prática social, e gerar ressonâncias nas experiências formativas de estudantes e sua conseqüente reelaboração subjetiva e identitária.

Considerando a dimensão sociocultural e ideológica das práticas de leitura e de escrita, Barton (2009, p. 49) propõe que os textos possuem agência; ou seja, eles atuam como pessoas, em nome das pessoas e no lugar das pessoas. Eles agem como agentes por terem patrocinadores. Muitas vezes, esses patrocinadores são instituições e o envio de textos é uma das maneiras pelas quais as instituições agem como pessoas. De acordo com o autor, os textos são usados como pontos fixos e, de várias maneiras, agem "como uma pessoa", atendendo a diferentes propósitos sociais e sendo usados para coordenar atividades e regular o comportamento.

A promoção do exercício interpretativo frequente com textos de potencial agenciador podem, intersubjetivamente, gerar impactos no/a leitor/a, incentivando-o/a a intensificar a própria agência a partir do estímulo a deliberações reflexivas que alterem suas preocupações últimas e seus projetos de vida (ARCHER, 1996, 2004, 2007). Os textos literários de autoria de mulheres, produzidos desde o lugar não-hegemônico, promovem a circulação de narrativas outras, a partir de alteridades questionantes que podem (re)configurar a relação do sujeito consigo mesmo, com o outro, com o conhecimento, com a escola, com a realidade social.

Como dito, o PMI é um dispositivo pedagógico que concorre para o desenvolvimento de processos de subjetivação agenciadores, que conecta os processos de ensino e aprendizagem a dimensões que vão além do contexto escolar mais imediato e se relaciona a um produzir-se a si mesmo e ao bem viver. A noção de *dispositivo*, conforme Foucault (1994, p. 299), diz respeito a um conjunto de “discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, regulamentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, regulamentos morais, instituições e disposições filantrópicas, em suma, tanto o dito quanto o não-dito”. Na esteira de Foucault, compreendemos o PMI, também, como um dispositivo pedagógico que, a partir do desenvolvimento de práticas discursivo-identitárias envolvendo tecnologias de gênero com potencial agenciador, colaboram para a emergência e intensificação de agenciamentos de estudantes no contexto escolar.

Refletindo sobre as assimetrias de saberes, poderes e formas de ser que constroem as estruturas epistêmicas do conhecimento ocidental, constata-se, sem dificuldade, que muitos discursos educacionais reforçam a prática da memorização, da educação bancária, colonial e

enciclopedista, sem espaço para uma formação experiencial que colabore para a transformação subjetiva e identitária (MACEDO, 2010; FREIRE, 2012 [1968]). A formação meritocrática, uniformizante, centrada em disciplinas e caracterizada pela perspectiva técnica, é dominante não somente no Brasil, mas em todos os países que adotam o modelo ocidental, da escola à universidade (MACEDO, 2010). Esse modelo de educação desvaloriza disciplinas artísticas como a literatura, fonte vital da criatividade, imaginação e emancipação.

Certamente, o ensino da leitura literária deve se pautar na própria democratização do ato de ler. A fruição estética dos textos literários com vistas à formação humana é o principal direito do leitor (LAJOLO, 1989; CÂNDIDO, 2004) ou, de modo mais amplo, partindo da concepção de literatura como expressão artística, a apreciação do texto literário e sua contextualização, com momentos de produção, configuram-se como atividades mais significativas em termos de educação estética, crítica e política (BARBOSA, 2010).

A leitura literária é, sem dúvida, uma experiência formativa que propicia, pela apropriação intersubjetiva (BENJAMIN, 1987), um redescobrir-se, transformar-se, caminhar para si, e funciona também como uma tecnologia de gênero social (LAURETIS, 1987), uma vez que pode tanto indexicalizar e reforçar discursos cristalizados de gênero orientados pela lógica sexista, heteronormativa e colonial, se pensarmos, por exemplo, em narrativas infantis clássicas com conhecidas personagens femininas em condição de subserviência ao sexo masculino, que limitam a percepção que leitores/as têm sobre gênero (ZANELLO; FIUZA; COSTA, 2015), quanto pode subverter e mitigar tais discursos, se pensarmos em obras literárias que se originam de vozes periféricas, não-canônicas, marginais, e que questionam a regulação social dos discursos e das ideologias patriarcais, como as obras que integram o PMI.

Assim, a literatura engajada e não-canônica, de autoria de mulheres, que mobiliza discursos contra-hegemônicos e questiona as formações discursivas coloniais dos próprios discursos literários (PIZARRO, 1993), constitui-se como tecnologia de gênero social que, explorada como objeto de ação pedagógica e associada a práticas de escrita autoral, pode concorrer para a reelaboração reflexivo-identitária dos sujeitos e para a construção de masculinidades, feminilidades e identificações de gênero outras, mais inclusivas e plurais, não-sexistas, não-não-homofóbicas, não-binárias. Masculinidade e feminilidade constituem um lugar nas relações de gênero (CONNELL, 2013). Nesse sentido, estamos tratando de microtransformações de lugares socioculturais a partir do chão da escola, bastante sutis, mas eficazes, pois abalam crenças e valores cristalizados que reforçam sistemas de opressão, como o sexismo e a misoginia, os quais se baseiam na iteração de discursos reguladores e

excludentes (BUTLER, 1997). As referidas tecnologias podem nos auxiliar, ainda, a repensar as assimetrias relacionadas a saberes, poderes e formas de subjetivação, dentro e fora da escola.

Além disso, é importante repensar o discurso e as práticas institucionais sobre a leitura e a escrita presentes no EM que não colaboram para a inclusão social do diferente e para o sucesso escolar. O componente crítico e reflexivo gerado pela leitura e pela produção de textos influencia, sem dúvida, o/a aluno/a assumir o papel de protagonista na relação construída com a escola, o conhecimento, o currículo, a comunidade e a própria formação.



CAPÍTULO 3

DISCURSO, PRÁTICAS SOCIAIS E AGENCIAMENTOS

“Por que nós deveríamos nos contentar em compreender o mundo em vez de tentar mudá-lo?” (MARX, 1846).

Este capítulo destina-se à apresentação dos fundamentos teóricos, epistemológicos e ontológicos deste estudo. Primeiramente, abordo as vertentes e os principais interesses dos Estudos críticos do discurso, colocando em relevo a noção de crítica e as categorias teóricas de poder, hegemonia e ideologia. Em seguida, trago a compreensão de discurso na perspectiva realista crítica; apresento os elementos estruturantes da ontologia social do discurso; caracterizo a Análise de discurso Crítica da vertente relacional-dialética e explano sobre os fundamentos dos significados do discurso. Discuto, também, as noções de identidade, processos de identificação e de práticas discursivo-identitárias. Por fim, abordo as noções de agência e reflexividade de acordo com a perspectiva morfogénica e, como grande contribuição do estudo, proponho a noção de agenciamento como processo sociodiscursivo.

3.1 Estudos críticos do discurso: noções fundamentais

Os estudos críticos do discurso (ECD) constituem um campo de conhecimento que abarca variadas perspectivas teórico-metodológicas. Apesar de as diferenças entre tais abordagens não serem desprezíveis, pode-se falar de um projeto comum (PEDRO, 1997), uma vez que há objetivos e princípios teóricos, metodológicos e analíticos compartilhados. Os interesses comuns estão relacionados, sobretudo, ao seu caráter inter/trans/multidisciplinar; ao veio crítico com foco nas injustiças sociais e na reprodução discursiva do abuso de poder; a atenção para as questões relacionadas à ideologia e hegemonia; ao contexto (situacional, institucional e sociocultural) como uma dimensão necessária; ao reconhecimento da linguagem (semiose) como parte irredutível da vida social. Dentre as diferentes abordagens, sublinho, com base em Wodak e Meyer (2016), seis possibilidades a partir das quais

pesquisadores/as têm realizado suas investigações, destacando seus interesses, sua principal base teórica e os expoentes mais conhecidos:

Quadro 6 – Perspectivas dos Estudos críticos do discurso

Estratégia Geral de Investigação	Características	Principal(is) expoente(s)
(i) Abordagem Histórico-Discursiva	Segue uma orientação sociofilosófica e tenta estabelecer uma teoria do discurso que relaciona campos de ação, gêneros, discursos e textos. Base teórica: Teoria Crítica e Interacionismo Simbólico.	Ruth Wodak e Martin Reisigl
(ii) Abordagem da Linguística de <i>Corpus</i>	Volta-se para análises de textos a partir de uma abordagem de natureza mais quantitativa, fornecendo um dispositivo para análises minuciosas. Base teórica: Teoria Crítica.	Gerlinde Mautner
(iii) Abordagem dos Atores Sociais	Focaliza os processos discursivos de representação, pondo em relevo a agência dos sujeitos e a (re)produção das estruturas sociais. Base teórica: Teoria Crítica.	Theo Van Leeuwen
(iv) Abordagem da Análise de Dispositivo	Focaliza o dualismo entre discurso e realidade social e realiza uma explanação estruturalista do fenômeno discursivo. Base teórica: Michel Foucault e Ernesto Laclau.	Siegfried Jäger e Fiorentine Maier
(v) Abordagem Sociocognitiva	Volta-se para as questões de abuso de poder, estabelecendo links entre sistemas sociais e sistemas cognitivos. Base teórica: Serge Moscovici.	Teun Van Dijk
(vi) Abordagem Relacional-Dialética	Considera o discurso como um momento das práticas sociais e propõe três significados para o discurso (representação, ação e identificação). Base teórica: Michel Foucault, Michael Halliday e Karl Marx.	Norman Fairclough

Fonte: Adaptado de Wodak e Meyer (2016, p. 18).

Os ECD nasceram em solo europeu na década de 80 e se espalharam para vários países, em outros continentes. Na América Latina, há pesquisadores/as produzindo diálogos e co-construindo reformulações, ampliações e refinamentos conceituais, teóricos e metodológicos, com foco sobretudo nas relações entre linguagem e abusos de poder. Na Argentina, Pardo (2007) desenvolveu o Método Sincrônico-diacrônico de Análise Linguística de Textos (MSDALT), mobilizando categorias semântico-discursivas e categorias

gramaticalizadas, com interesse em processos argumentativos. Na Colômbia, Pardo Abril (2010) tem-se dedicado ao estudo crítico de textos com enfoque cognitivo-cultural sobre a multimodalidade e multimidialidade. No Chile, Montecino (2010) realizou trabalho importante sobre pobreza, miséria social e discurso da (des)cortesia, e Oteíza (2017) tem focalizado a violação dos direitos humanos na historiografia chilena. No Brasil, os ECD tornaram-se conhecidos por meio do trabalho de Magalhães (1985), que tem investigado variados temas ao longo de sua trajetória acadêmica, como as práticas discursivas religiosas, a desigualdade de gênero, as práticas de letramento e a inclusão de pessoas com deficiência. Silva e Vieira (2002) e Resende e Vieira (2011) contribuíram significativamente para a popularização dos estudos em ECD no Brasil a partir de pesquisas no âmbito da UnB. Hoje, os ECD constituem um campo de estudo consolidado, com investigações realizadas em várias universidades brasileiras.

Este trabalho fundamenta-se na vertente relacional-dialética, conhecida como Análise de Discurso Crítica (ADC) faircloughiana, que (i) parte de uma visão ontológica crítico-realista sobre a estratificação da realidade social; (ii) estabelece uma forma particular de diálogo entre teoria social crítica e linguística; (iii) e concebe a semiose como um elemento dos processos sociais, o qual está dialeticamente conectado a outros (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003). A agenda da ADC se volta para investigações de problemas sociodiscursivos relacionados a situações de injustiça social, tais como: racismo, diferenciação/discriminação com base no sexo e gênero, aspectos de desvantagem educativa, hierarquias produzidas por relações de classe, idade, profissão, sempre numa perspectiva de cruzamento dessas dimensões com as que dizem respeito aos seus efeitos na linguagem (PEDRO, 1997).

A noção de crítica, em investigações realizadas no âmbito da ADC, pode ser compreendida de distintas formas. Algumas abordagens aderem à escola de Frankfurt, outras a uma noção de crítica literária e outros ainda às noções desenvolvidas por Marx, mas a noção de crítica deve ser fundamentalmente entendida a partir de algumas preocupações: enquadrar os dados no social, “adotar explicitamente uma postura política e centrar-se na autocrítica” (WODAK, 2003, p. 29). Segundo Fairclough (2016[1992], p. 28), a crítica deve-se à postura engajada, ao comprometimento político, pois busca “[...] mostrar conexões e causas que estão ocultas; implica também intervenção”. É crítica porque se orienta “para a compreensão dos modos como o discurso trabalha na prática social, especialmente no que se refere a seus efeitos em lutas hegemônicas” (RESENDE; VIEIRA, 2016 [2011], p. 36). O principal propósito da ADC é, assim, investigar os usos da linguagem nas organizações, instituições e

relações sociais e as conexões existentes entre poder, hegemonia e ideologia (RESENDE; VIEIRA, 2016 [2011]).

O poder, por sua vez, é concebido com base em duas óticas que se complementam. Primeiramente, em consonância com Foucault (2012 [1975]), é compreendido como invisível e regulador. Não é uma propriedade, mas uma estratégia, uma tática, uma técnica. O poder é exercido nas relações sociais, não é uma apropriação ou privilégio adquirido e conservado por um grupo. O poder é “ação sobre as ações do outro” (FOUCAULT, 1982, p. 789). Em sua abordagem genealógica do sujeito moderno, Foucault põe em relevo o papel do poder disciplinar como profundamente regulador. Instituições como hospitais, prisões, escolas, são fortemente caracterizadas pela vigilância, pelo controle e pela disciplina.

Sobre essa questão, Louro (2014, p. 46) destaca que o poder disciplinador na escola exerce indiscutível influência sobre “a normalização da conduta de meninos e meninas, a produção dos saberes sobre a sexualidade e os corpos, e as táticas e as tecnologias que garantem o governo e o autogoverno dos sujeitos”. O poder é exercido em variadas direções sobre o corpo, a identidade, a sexualidade, o gênero, por meio de manobras, técnicas e disposições, que podem ser reproduzidas, iteradas, contestadas e/ou transformadas. Quanto mais organizado for o regime disciplinar institucional, mais o corpo é monitorado e regulado.

Em relação a segunda ótica, as relações de poder estão intimamente vinculadas a processos hegemônicos, pois não acontecem pela dominação forçada de um grupo sobre o outro, mas pelas alianças e pela geração de consentimento. As lutas hegemônicas pelo poder estão, assim, calcadas na mudança de foco das relações de dominação, que deixam de ter como base a coerção (GRAMSCI, 1971). Baseando-se em Gramsci, Connell (2013, p. 245), por exemplo, sublinha que “homens que receberam os benefícios do patriarcado sem adotar uma versão forte da dominação masculina podem ser vistos como aqueles que adotaram uma cumplicidade masculina”. Com a complacência das mulheres heterossexuais, a hegemonia masculina se tornou mais eficaz. Hegemonia não significa violência, mas “a supremacia alcançada através da cultura, das instituições e da persuasão” (CONNELL, 2013, p. 245).

Os processos hegemônicos, por sua vez, não são estáticos, pois são construídos nas relações de luta pelo poder, cujas representações são legitimadas como naturais e inevitáveis e expressas por instituições culturais, como mídia, família, escola, religião (KINCHELOE; MCLAREN, 2005; FOUCAULT, 1977). Por isso, sua estabilidade é relativa, uma vez que práticas de resistência sempre podem existir. Ninguém está fora das relações de poder, mas tais relações podem ser contestadas por variados grupos com diferentes agendas (KINCHELOE; MCLAREN, 2005).

Para Van Dijk (2015), o poder e o controle social caracterizam as relações entre grupos, classes e atores sociais. A abordagem crítica do discurso não focaliza “qualquer tipo de poder, mas especificamente se concentra no *abuso* de poder, isto é, nas formas de dominação que resultam em desigualdades e injustiças sociais” (VAN DIJK, 2015, p. 10). Hoje o poder é exercido por meio de diferentes estratégias discursivas, como dissimulação e manipulação, “estratégias que encontram na produção textual a melhor garantia dessa eficácia, [...] que legitimam o controle, que naturalizam a ordem social e, sobretudo, as relações de desigualdade (PEDRO, 1997, p. 26).

As relações de poder e a formação da hegemonia não podem ser separadas dos processos de produção da ideologia (KINCHELOE; MCLAREN, 2005). Para compreender a concepção de ideologia no âmbito da ADC, faz-se necessário considerar o caminho trilhado, inicialmente, por Fairclough (2016 [1992]) a partir das contribuições althusserianas. Para Fairclough, foi Althusser (1971) quem forneceu as bases teóricas para a compreensão sobre a noção de ideologia. Apesar de ter sido decisivamente influenciado por essas asserções, o debate sobre ideologia e discurso também tem sido prejudicado pelas limitações da teoria de Althusser, caracterizadas principalmente pela “imposição unilateral e reprodução de uma ideologia dominante, em que a ideologia figura como um cimento social universal e sua insistência nos aparelhos como local e marco delimitador de uma constante luta de classe” (FAIRCLOUGH, 2016 [1992]).

Para delinear sua compreensão de ideologia, Fairclough assume posição similar à de Thompson (1995), para quem as ideologias são caracterizadas pelas relações de dominação. Segundo Thompson, há dois tipos gerais de concepção de ideologia. O primeiro tipo é a concepção neutra, que caracteriza a ideologia como um aspecto da vida social. Nessa perspectiva, a ideologia não é enganadora ou ilusória, nem se liga a interesses de grupos particulares. O segundo tipo é a concepção crítica, que vê a ideologia com um sentido negativo. Os processos e mecanismos ideológicos podem ser, assim, enganadores e ilusórios.

A concepção de ideologia em ADC se relaciona ao segundo tipo, uma vez que se interessa pelo modo como as formas simbólicas se imbricam com o poder. Na concepção de ideologia proposta por Thompson (1995, p. 79), há três aspectos essenciais: o sentido, o conceito de dominação e as formas como o sentido pode estabelecer, sustentar, legitimar, contestar, reconfigurar as relações de dominação. O sentido a que o autor faz referência é o das formas simbólicas, que se inserem nos contextos sociais e circulam na vida social. As formas simbólicas dizem respeito ao “amplo espectro de ações e falas, imagens e textos que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos”.

As relações de dominação estão atreladas a relações sociais assimétricas e vinculadas à etnia, à raça, ao gênero e à classe, e entre sujeito e Estado.

O sentido construído nas/pelas relações de poder e dominação ocorre por meio de diversos processos ideológicos. Para Thompson (1995), há cinco modos gerais pelos quais a ideologia pode operar, e cada modo apresenta algumas estratégias típicas de construção simbólica, conforme quadro a seguir:

Quadro 7 – Modos de operação da ideologia

Modos gerais	Algumas Estratégias Típicas de Construção Simbólica
Legitimação: relações de poder são representadas como legítimas.	<p>Racionalização: cadeia de raciocínio que procura defender ou justificar um conjunto de relações e/ou instituições sociais.</p> <p>Universalização: acordos institucionais que servem aos interesses de algumas pessoas são apresentados como servindo aos interesses de todos/as.</p> <p>Narrativização: histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável.</p>
Dissimulação: relações de poder são ocultadas, negadas ou obscurecidas.	<p>Deslocamento: conotações positivas e/ou negativas de uma pessoa ou objeto são transferidas para outro objeto ou outra pessoa.</p> <p>Eufemização: ações, instituições ou relações sociais são descritas ou redescritas de modo a despertar uma valoração positiva.</p> <p>Tropo: sinédoque, metonímia e metáfora podem ser usadas para dissimular relações de dominação/opressão.</p>
Unificação: construção, no nível simbólico, de uma forma de unidade que interliga pessoas numa identidade coletiva.	<p>Estandardização: formas simbólicas adaptadas a um referencial padrão, proposto como um fundamento partilhado e aceitável de troca simbólica.</p> <p>Simbolização da unidade: construção de símbolos de unidade, de identidade e identificação coletivas, são difundidas por um grupo ou grupos.</p>
Fragmentação: não unificação da coletividade, mas segmentação de pessoas e grupos.	<p>Diferenciação: distinções, diferenças e divisões entre pessoas e grupos, apoiando as características que os desunem.</p> <p>Expurgo do outro: construção de um inimigo, seja ele interno ou externo, que é retratado como mau, perigoso e ameaçador.</p>
Reificação: retratação de uma situação transitória como se essa situação fosse permanente, natural, atemporal.	<p>Naturalização: criação social e histórica tratada como acontecimento natural ou como resultado de características naturais.</p> <p>Eternalização: fenômenos sócio-históricos esvaziados de caráter histórico ao serem apresentados como permanentes, imutáveis e recorrentes.</p> <p>Nominalização/passivização: sentenças ou parte delas são transformadas em nomes. Verbos são colocados na voz passiva, apagando atores e/ou ação.</p>

Fonte: Adaptado de Thompson (1995, p. 81-89).

De acordo com o autor, esses modos não são as únicas formas de como a ideologia pode operar, e não operam de modo separado, pois podem atuar conjuntamente. Além disso, destaca que as estratégias não estão exclusivamente relacionadas aos respectivos modos. Em verdade, determinadas estratégias estão frequentemente associadas com certos modos. O autor sublinha, ainda, que as estratégias não são intrinsecamente ideológicas, uma vez que tudo depende da maneira como a estratégia é mobilizada em situações particulares. Para Thompson (1995, p. 82):

O exame das estratégias típicas de construção simbólica pode alertar-nos para algumas das maneiras como o sentido pode ser mobilizado no mundo social e como pode delimitar um raio de possibilidades para a operação da ideologia; mas não pode tomar o lugar de uma análise cuidadosa das maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de dominação em circunstâncias particulares e concretas.

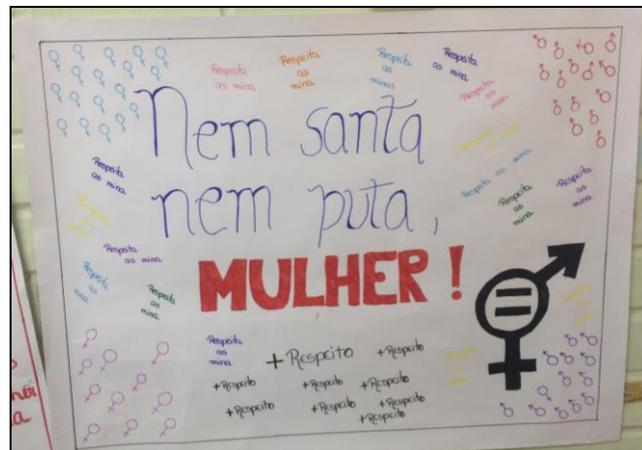
A elaboração teórica de Thompson acerca do fenômeno ideológico é diferente da de autores como Althusser porque identifica e sistematiza as formas pelas quais a ideologia se manifesta na linguagem. No entanto, a ideologia não está vinculada a um conteúdo particular ou a um agente específico, ela é concebida em termos de relação entre práticas, refere-se, assim, a um mecanismo ou a uma função. Um exemplo de mudança contemporânea que afeta a educação são as ideologias organizacionais. Ideologias organizacionais são construções discursivas de uma prática relacionadas à dominação que são determinadas por relações especificamente discursivas entre uma prática e outras práticas, nesse caso, as práticas econômicas (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 27).

As ideologias também atuam como parte das ações simbólicas e dos mecanismos históricos responsáveis pela naturalização e eternalização das estruturas da divisão sexual e dos princípios de divisão correspondentes: “[...] aquilo que aparece como eterno não é mais que o produto de um trabalho de eternização que compete a instituições interligadas, tais como a Família, a Igreja, a Escola, e também, em outra ordem, o esporte e o jornalismo” (BOURDIEU, 2019 [1998], p. 8). A consequência disso é que condições de existência intoleráveis passam a ser vistas como aceitáveis ou naturais.

No campo da educação, Giroux (1997, p. 36) argumenta que “a ideologia se torna útil para a compreensão não apenas de como as escolas sustentam e produzem significados, mas também de como os indivíduos e grupos produzem, negociam, modificam ou resistem a eles”. O cartaz multimodal a seguir, por exemplo, produzido pelos/as estudantes do CED 07, aciona discursos de contestação às ideologias indexicalizadas nos discursos hegemônicos, que

regulam o corpo feminino, materializando semioticamente formas de resistência no contexto escolar:

Imagem 4 – Cartaz multimodal: Mulher



Fonte: produção dos/as estudantes do CED 07.

Nessa produção multimodal, a prática de resistência consiste na contestação das ordens de gênero por meio da desconstrução de ideologias que naturalizam o comportamento feminino a partir de oposições binárias cristalizadas pela cultura: a mulher que itera discursos, práticas, crenças, valores de uma sociedade (hetero)patriarcal e conservadora é representada como “*santa*”. A mulher que rompe com esse padrão regulatório é, inevitavelmente, “*puta*”. Nota-se, a partir desses enunciados, que as estruturas dominantes estabilizam e naturalizam as convenções sociais, ou seja, os efeitos do poder e da ideologia na produção de significados são obscurecidos e adquirem formas estáveis e naturais (WODAK, 2003). O cartaz propõe um discurso agenciador que desestabiliza esse processo de naturalização potencialmente ideológico sobre as representações compartilhadas culturalmente acerca do corpo feminino. Os operadores “*nem*” rechaçam a regulação sobre o corpo para mostrar, ao final, que ser “*mulher*” é uma construção social, um substantivo elaborado pela própria atora social, digna de respeito e reconhecimento, não um adjetivo atribuído pelas pessoas. A resistência é, então, construída como a ruptura das convenções e das práticas discursivas estáveis.

Considerando as diferentes manifestações da ideologia, a ADC possibilita a análise das relações de poder que sustentam desigualdades e aparecem como convenções sociais, apontando possibilidades de resistência (WODAK, 2003). Nesse sentido, a identificação dos modos de operação da ideologia pode auxiliar a análise discursiva crítica de textos a perceber como as relações entre estruturas sociais e econômicas, sistemas culturais, identidades, ação social e relações de poder constroem as experiências sociais, materializam-se nos regimes

semióticos e imbricam-se na produção de sentidos na vida em sociedade e, mais especificamente, no contexto escolar, podendo ser iterados, contestados e/ou transformados.

3.2 Ontologia social do discurso

No século XIX, mais especificamente nos anos 70, o debate sobre as distinções entre investigação qualitativa e quantitativa fez emergir a necessidade da discussão crítica acerca das questões epistemológicas, metodológicas, políticas e éticas da pesquisa, no campo das ciências humanas e sociais (ANDRÉ, 2002; SCHWANDT, 2006). Na visão de André (2002), tal debate já está superado, no entanto percebo que a reflexão ontológica ainda não aparece como uma questão necessária a ser explicitada por pesquisadores/as. Nesta seção, ao explorar o conceito de discurso como um momento das práticas sociais, evidencio também a compreensão ontológica que embasa o estudo.

Para elaborar a compreensão social do discurso, a vertente relacional-dialética da ADC recontextualiza os fundamentos e pressupostos do Realismo Crítico (RC) de Bhaskar (1998), exclusivamente da primeira onda. De acordo com Vandenberghe (2010, p. 23), a primeira onda “investigou as fundações da filosofia das ciências naturais”. Depois, “desenvolveu o sistema do realismo transcendental” e delineou “uma crítica explanatória do positivismo como ideologia”. A segunda onda propôs um realismo crítico dialético, “pensado como um sistema mais inclusivo que buscava superar todos os dualismos e contradições”. Por fim, a terceira onda propôs “uma filosofia *new age* monista, espiritual e esotérica – a filosofia da metarrealidade. Somente a primeira onda fundamenta a ontologia da ADC na vertente relacional-dialética, devido principalmente ao interesse pelos potenciais emancipatórios (BARROS, 2015).

O diálogo entre ADC e RC tem como marco o trabalho de Chouliaraki e Fairclough (1999), que traz a reflexão ontológica para o bojo dos estudos críticos do discurso. Com uma crítica contundente ao positivismo e ao consenso ortodoxo existente entre positivismo, funcionalismo e evolucionismo, o RC é um movimento filosófico interdisciplinar nas ciências humanas, interessado em potenciais emancipatórios e muito mais “na reconstrução do que na desconstrução” (VANDENBERGHE; PIMENTEL, 2019, p. 8). Segundo Sayer (2000) e Bhaskar (1998), o RC parte da tese básica de que o mundo existe independente do que pensamos a respeito dele, proposta diferente da tradição filosófica ocidental que reduziu a questão *do que é* à questão *do que nós podemos saber*, fazendo surgir a “falácia epistêmica”.

A reflexão ontológica é necessária para evitar essa falácia epistêmica, afinal “a ontologia, o pensar que expressa o ser, é a ideologia das ideologias” (DUSSEL, 2011, p. 22), base e sustentáculo das premissas, dos preceitos e dos princípios epistemológicos e metodológicos da pesquisa científica. As declarações sobre o ser não podem ser reduzidas ou analisadas em termos de proposições sobre o conhecimento, ou seja, questões ontológicas não podem ser automaticamente transpostas dentro de termos epistemológicos. A falácia epistêmica se manifesta em uma persistente tendência para ler as condições de um conceito particular de conhecimento dentro de um conceito implícito do mundo (BHASKAR, 1998).

Para o RC, os objetos de conhecimento não são fenômenos (empirismo clássico) nem construtos artificiais (idealismo transcendental), mas estruturas e mecanismos reais que existem e funcionam independente do que pensamos a respeito deles, da nossa experiência e das condições que nos permitem acessá-los, ou seja, “não é a característica da ciência que impõe um determinado padrão ou ordem sobre o mundo, mas a ordem do mundo que, sob certas condições determinadas, torna possível o conjunto de atividades que nós chamamos de ‘ciência’” (BHASKAR, 1998, p. 23).

Segundo Bhaskar (1998), os objetos que estudamos possuem duas dimensões: a dimensão intransitiva e a dimensão transitiva. O conhecimento é produzido sobre coisas não criadas pelas pessoas, e todas as coisas do mundo que se tornam objeto de conhecimento não dependem da atividade humana. Esses objetos de conhecimento, como processos físicos e estruturas sociais, são intransitivos (dimensão ontológica). Tais objetos são invariáveis em relação ao conhecimento que produzimos sobre eles: “são as coisas reais e estruturas, mecanismos e processos, eventos e possibilidades no mundo” (BHASKAR, 1998, p. 17).

Teorias, paradigmas, modelos, métodos e técnicas, por sua vez, são objetos transitivos de conhecimento (dimensão epistemológica). Assim como as pessoas, por meio das atividades materiais, produzem coisas no mundo, como brinquedos, esculturas, automóveis, também produzem conhecimento. O conhecimento produzido por sujeitos e/ou grupos sociais é um produto social como qualquer outro e pode ser diferente para diferentes pessoas. Não podemos imaginar a ciência sem essa dimensão transitiva dos objetos. As teorias sobre o mundo são objetos transitivos. Se as teorias se modificam, o objeto intransitivo não reflete essa mudança. As teorias sobre o planeta Terra, por exemplo, modificaram-se ao longo do tempo (teoria da Terra plana e teoria da Terra redonda), mas o objeto intransitivo de conhecimento, a Terra, não sofreu alteração (SAYER, 2000).

Se podemos imaginar um mundo de objetos intransitivos sem ciência, não podemos imaginar a ciência sem objetos transitivos, ou seja, sem antecedentes científicos ou pré-

científicos (BHASKAR, 1998). Ao acentuar a importância da discussão ontológica sobre a ciência, que leva em conta as coisas da vida social como intransitivas, Bhaskar está propondo uma posição filosófica que não parte de uma definição arbitrária de ciência, mas da inteligibilidade de certas atividades científicas reconhecidas universalmente. Para o autor, as diferenças entre as dimensões transitivas e intransitivas devem ser evidenciadas pois, se assim não procedermos, reificaremos o comportamento social. Por considerar essa dupla dimensão, Bhaskar combina e reconcilia “o realismo ontológico, o relativismo epistemológico e a racionalidade de julgamento [...] ao mesmo tempo que evita os excessos do (des)construcionismo radical” (VANDENBERGHE, 2010, p. 20).

Outra compreensão fundamental para o RC diz respeito à natureza estratificada (física, biológica, química, semiótica, etc.) e contingencial da vida social, constituída de três domínios. Paraphrasing Bhaskar, Fairclough (2003, p. 14) explica que

Podemos fazer uma distinção entre o potencial e o real – o que é possível devido à natureza (constrangimentos e possibilidades) das estruturas sociais e práticas, em oposição ao que acontece de fato. Ambos precisam ser distinguidos do ‘empírico’, o que nós conhecemos sobre a realidade. [...] A realidade (o potencial, o realizado) não pode ser reduzida ao nosso conhecimento sobre a realidade, que é contingente, mutável e parcial.

Como se observa, segundo a ontologia realista crítica, a vida social é um sistema aberto. Para pensar esse sistema, Bhaskar (1998) propõe a distinção entre três domínios: o potencial, o realizado e o empírico. O potencial se refere a objetos, suas estruturas ou naturezas e seus poderes causais e obrigações, “independentemente de ser um objeto empírico para nós e de termos uma compreensão adequada de sua natureza” (SAYER, 2000). O realizado se refere ao que acontece quando esses poderes e obrigações são ativados e produzem efeitos no mundo. Por fim, o empírico é concebido como o domínio da experiência e tem a ver com aquilo que os agentes podem perceber como efeito das estruturas, que nem sempre são observáveis (SAYER, 2000).

De acordo com Fairclough, Jessop e Sayer (2004), o potencial e o realizado são estratos de caráter ontológico e o empírico é o estrato do domínio epistemológico. Além disso, o domínio do potencial é distinto e maior que o domínio do empírico. Nessa perspectiva, o RC propõe uma vida social marcada por contingências e uma visão transformacional da relação entre estrutura e agência. Considerando o foco deste estudo, o potencial, por exemplo, está nas estruturas sociais e econômicas e nos sistemas culturais que regulam as identidades e relações de gênero, de raça, classe e geram ressonâncias no contexto escolar, seja no *habitus* institucional, na organização curricular, nas práticas pedagógicas, nas

interações pedagógicas. O realizado tem a ver com atos, atitudes, comportamentos, gestos, olhares discriminatórios, falas que revelam respeito e aceitação ou intolerância, preconceito, indiferença que podem ou não ser questionados, iterados, legitimados, contestados. O empírico diz respeito às experiências sociais das pessoas que sofrem os efeitos da opressão ou a provocam, nas relações sociais entre, por exemplo, estudantes, docentes, pais, mães, responsáveis.

O conceito de experiência, fundamental para este estudo, está relacionado “à questão mais ampla de como as identidades e subjetividades são inscritas nos processos culturais que se desenvolvem em relação à dinâmica de produção, transformação e luta” (GIROUX, 1997, p. 124). Na esteira de Freire, Giroux (1997, p. 124) aponta a necessidade de “desenvolver uma pedagogia que incorpore formas de experiência nas quais professores e estudantes mostrem um sentido de agência crítica e fortalecimento do poder”, pois muitas experiências sociopedagógicas acontecem de um modo que efetivamente silenciam a possibilidade de aprendizagem e agência críticas.

Bhaskar (1998) argumenta que estruturas causais e mecanismos gerativos da natureza e da vida social existem independente das condições que permitem às pessoas acessá-los, por isso eles são relativamente independentes de padrões de eventos e das ações das pessoas. Além disso, eventos ocorrem independente das experiências em que eles são apreendidos. Nesse sentido, poderia haver um mundo de eventos sem experiência. Estruturas e mecanismos são potenciais e distintos dos padrões de eventos que eles geram. Mecanismos, eventos e experiências constituem os três domínios sobrepostos da realidade: o potencial, o realizado e o empírico, conforme quadro a seguir:

Quadro 8 – Três domínios da realidade

	Domínio do potencial	Domínio do realizado	Domínio do empírico
Mecanismos	√		
Eventos	√	√	
Experiência	√	√	√

Fonte: Bhaskar (1998, p. 41).

Para Bhaskar (1998, p. 41), o RC é uma ontologia baseada na categoria da experiência, no entanto sua compreensão é diferente da noção de experiência do empirismo clássico, pois está “expressa no conceito de mundo empírico e mediado pelas ideias da realização das leis causais e a onipresença de conjunções constantes”. Para o autor, os três domínios da realidade são colapsados dentro de um, o domínio da experiência. Esses três domínios da realidade não

se encontram naturalmente ou normalmente em esquema de fase. É a atividade social da ciência que os constrói.

O RC também constitui campo produtivo para o diálogo com a ADC porque propõe como necessária a explanação crítica sobre as coisas existentes no mundo social, a partir da investigação das possibilidades potenciais imanentes aos objetos intransitivos. Para Bhaskar (1998), a vida social é constituída de diferentes elementos ontológicos, como as estruturas sociais e econômicas, os eventos concretos, as práticas sociais, as identidades, os textos. São as práticas sociais que reproduzem, legitimam, iteram, sustentam ou transformam parcialmente as estruturas sociais e os sistemas culturais. Por insistir na relação entre estrutura e práticas transformadoras, o RC fornece uma compreensão teórica completa e adequada “para a análise das estruturas de opressão e dominação, mas também acende o espírito de resistência e transformação” (VANDENBERGHE; PIMENTEL, 2019, p. 10).

O conceito de prática social é fundamental para o RC e para a ADC. Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), as práticas sociais são entidades intermediárias, situadas entre os eventos concretos e as estruturas abstratas, constituídas de quatro momentos, quais sejam: discurso, processos mentais, atividade material, relações sociais. Interessa-nos, neste estudo, todos os momentos da prática social, especialmente o discurso. De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999), é necessário reconhecer a importância social do discurso sem reduzir a vida social ao discurso. Para isso, a ADC tem estabelecido uma visão dialética da relação entre discurso e sociedade, propondo duas acepções: em sentido mais amplo, refere-se ao momento discursivo ou semiótico das práticas sociais. Em um sentido estrito, diz respeito aos modos particulares de representação, identificação e ação no mundo social.

Para elaborar a compreensão mais ampla, Chouliaraki e Fairclough (1999) baseiam-se em Harvey (1996) que propõe uma visão dialética do processo social em que discurso é um momento entre seis (discurso/língua, poder, relações sociais, práticas materiais, instituições/rituais; crenças/valores/desejos). Cada momento internaliza os demais. Nesse sentido, o discurso é uma forma de poder, um modo de formação de crenças/valores/desejos, uma instrução, um modo de relações sociais, uma prática material (CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH, 1999). De modo recíproco, todos os momentos são parcialmente discursivos. A heterogeneidade dentro de cada momento – incluindo discurso – reflete sua determinação simultânea (sobredeterminação) por todos os outros momentos (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

A relação dialética entre os diferentes momentos da prática social ocorre por meio dos processos de internalização e articulação. A interiorização de outros momentos da prática no

discurso, ou seja, a interiorização de momentos como, por exemplo, relações sociais e ideologias no discurso, é chamada de internalização (RAMALHO; RESENDE 2006). O conceito de articulação, por sua vez, conforme Chouliaraki & Fairclough (1999), é útil na descrição dos elementos do social como momento da prática, e as relações entre eles. Esse conceito pode ser estendido para cada um dos momentos da prática, pois eles também são formados de elementos em relação de articulação interna.

No entanto, Chouliaraki e Fairclough (1999) realizam um remodelamento teórico da noção de prática social elaborada por Harvey, propondo quatro momentos no lugar de seis. Com base na premissa de que mudanças discursivas e sociais afetam as relações sociais e a agência e são afetadas por elas, o discurso é concebido por Chouliaraki e Fairclough (1999) como elemento ontológico que se constrói na relação dialética com os outros três momentos da prática social, a saber: as (inter)ações sociais, as atividades materiais e os sistemas de conhecimento, valores e crenças. Tais momentos devem ser privilegiados na análise, considerando sempre o contexto mais imediato e o contexto de cultura, isto é, o contexto do sistema-mundo moderno, que diz respeito às profundas transformações que ocorrem no bojo da sociedade contemporânea, moldada pela colonialidade e imersa nos processos do capitalismo global e do neoliberalismo. O discurso não representa apenas a linguagem em uso, mas seu uso imbricado nas relações e nos processos sociais, no sistema de valores e crenças, na constituição das identidades dos sujeitos sociais que (inter)agem na atividade material concreta, sob diferentes semioses (DIAS, 2011).

O enquadre analítico de Chouliaraki e Fairclough (1999) para investigar as práticas sociais parte da percepção de um problema sociodiscursivo e da análise de sua conjuntura. Em análises mais abrangentes que consideram estruturas e conjunturas, observa-se a constituição de redes de práticas interligadas. Dito de outra forma, se o jogo de articulação entre os momentos de práticas sociais pode ser minimizado para se aplicar à articulação interna de cada momento de uma prática, também pode ser ampliado para se aplicar à articulação externa, aquela que se estabelece entre práticas na formação de redes de práticas relativamente permanentes. Práticas são articuladas para constituir redes das quais se tornam momentos (RESENDE; VIEIRA, 2016).

Com base na visão ontológica transformacional de sociedade, Fairclough (2016 [1992]) compreende que o discurso constrói, estabelece, mantém e transforma as relações de poder nas diferentes instituições sociais e no interior delas. Para Fairclough (2003), considerando o sentido mais estrito, o discurso se realiza em três significados que se inter-relacionam com os três elementos da ordem do discurso, quais sejam: o significado acional,

isto é, modos de (inter)agir discursivamente materializados nos gêneros; o significado identificacional, isto é, modos particulares de ser materializados no estilo; e o significado representacional, modos particulares de representar a experiência no mundo materializados no discurso (RESENDE; VIEIRA, 2016). Tais significados serão examinados de modo pormenorizado na seção a seguir.

3.2.1 Representação, ação e identificação: os significados do discurso

De acordo com Fairclough (2016 [1992]), as práticas discursivas estão relacionadas dialeticamente a textos e a práticas sociais, por meio das quais as pessoas (inter)agem no mundo. As escolhas linguístico-discursivas constantes na produção de textos orais e escritos geram diferentes sentidos e significados que atravessam os processos de (re)constituição das identidades sociais e (re)modelam as relações sociais, os sistemas de conhecimento e os sistemas culturais. Tais processos de significação são possíveis porque a dimensão discursiva das práticas sociais não é unívoca. Deslizando entre diferentes formações discursivas, os discursos produzem distintos efeitos sociais sobre o mundo. Nesse sentido, as práticas sociais não são apenas modos de representar o mundo, mas também de agir e de identificar o mundo de modos particulares relativamente estáveis.

Para formular sua compreensão sobre os três significados do discurso, por meio de uma abordagem transdisciplinar, Fairclough (2003) baseia-se na abordagem sistêmico-funcional da linguagem, de acordo com Halliday (1994 [1985]), que propõe três metafunções para os textos, e nos estudos arqueológicos, genealógicos e genealógicos éticos desenvolvidos por Foucault (1999 [1966], 1999 [1988], 2012 [1975]). De modo criativo e sistemático, Fairclough relaciona e articula as contribuições teóricas desses diferentes campos de conhecimento, conforme quadro a seguir:

Quadro 9 – Os significados do discurso: articulações e atravessamentos

Metafunções da linguagem (Halliday, 1994 [1985])	Contexto de situação (Halliday, 1994 [1985])	Eixos (Foucault, 1999 [1966], 1999 [1988], 2012 [1975])	Significados do discurso (Fairclough, 2003)	Elementos das ordens do discurso (Fairclough, 2003)
Metafunção Ideacional	Campo	Eixo do saber (arqueologia: a episteme, a verdade)	Significado representacional	Discursos
Metafunção textual	Modo	Eixo do poder (genealogia: o	Significado acional	Gêneros

		dispositivo, a resistência)		
Metafunção interpessoal	Relações	Eixo do sujeito (genealogia ética: tecnologias do eu, o cuidado de si)	Significado identificacional	Estilos

Fonte: Elaboração própria, com base em Fairclough (2003), Halliday (1994) e Foucault (1999a, 1999b e 2012).

Diferentemente de outros modelos teóricos, como a tradição funcionalista de Roman Jakobson, a abordagem antropológica de Edward Sapir e a tendência funcional-cognitiva de Talmy Givón (PEZATTI, 2009, p. 167), a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) é uma perspectiva produtiva para a ADC porque contribui para a “formulação de uma teoria da linguagem que incorpora a dialética entre o semiótico (incluindo o linguístico) e o social não semiótico, e a dialética entre estrutura e ação” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 49). Dessa maneira, os estudos em ADC se interessam pelo modo como as (hiper)semioses funcionam na representação de práticas e eventos sociais e na (re)produção, legitimação, contestação das estruturas sociais e econômicas e dos sistemas culturais.

Em sua Gramática Sistêmico-Funcional, Halliday (2004) propõe que as pessoas podem fabricar e trocar significados por meio do uso da linguagem, isto é, podem agir, dar e solicitar bens, serviços e informações. As funções desempenhadas pela linguagem nos contextos de situação (campo, modo e relações) são chamadas de macrofunções, as quais se relacionam aos usos da língua e aos seus propósitos subjacentes, quais sejam: compreender a realidade (ideacional), relacionar-se com as pessoas (interpessoal) e organizar as informações (textual). As três macrofunções são realizadas por sistemas específicos no estrato da léxico-gramática, definindo a oração como unidade plurifuncional, uma vez que a oração é, ao mesmo tempo, representação, interação e mensagem (FUZER; CABRAL, 2014).

Com o objetivo de reunir a análise de discurso linguisticamente orientada e uma abordagem social e política para pesquisas científicas com foco na mudança social, Fairclough (2016 [1992], p. 96) recontextualiza as três macrofunções da linguagem, de Halliday (1994) - Ideacional, Interpessoal e Textual -, e propõe um quadro teórico com quatro funções para a linguagem, subdividindo a macrofunção interpessoal em identitária e relacional. Para o autor,

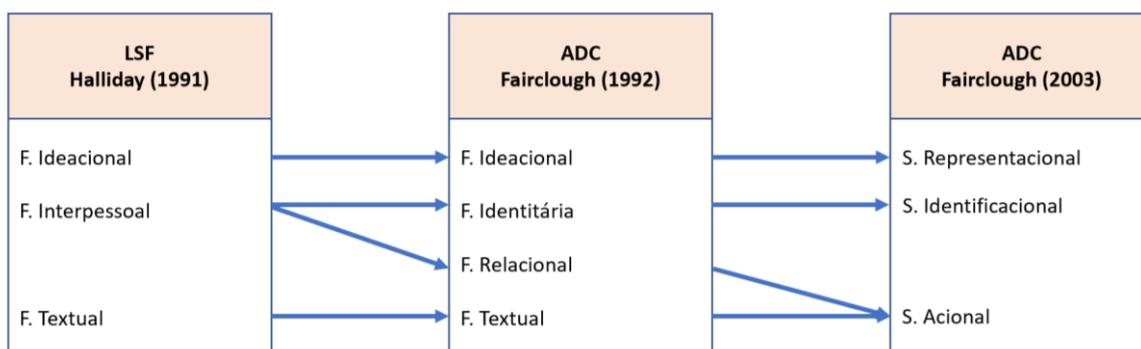
(a) função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso; a função relacional a como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas; a função ideacional aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações. [...] Halliday também distingue uma função textual que pode ser facilmente acrescentada a minha lista: isso diz respeito a

como as informações são trazidas ao primeiro plano ou relegadas a um plano secundário, tomadas como dadas ou apresentadas como novas, selecionadas como ‘tópico’ ou ‘tema’, e como partes de um texto se ligam a partes precedentes e seguintes ao texto, e à situação social ‘fora’ do texto.

A função identitária contribui para a constituição ativa de autoidentidades e de identidades sociais; a função relacional contribui para a constituição de interações sociais; a função ideacional se relaciona à construção de sistemas de conhecimento e crença (ideologias), por meio da representação do mundo, ou seja, o modo como o mundo é para o sujeito; a função textual, por sua vez, diz respeito ao modo como as informações são organizadas e relacionadas no texto. As escolhas pessoais sobre o tipo e a estrutura de suas orações resultam em escolhas sobre o significado de identidades sociais, relações sociais, sistema de conhecimento e crença (FAIRCLOUGH, 2016 [1992], p. 108). A modificação realizada por Fairclough se relaciona à importância dispensada ao discurso na (re)constituição, reprodução e contestação das identidades, elemento ontológico não captado pelas macrofunções apresentadas inicialmente por Halliday (1994).

Ulteriormente, com o intuito de ampliar o diálogo teórico entre ADC e GSF, Fairclough (2003) opera uma nova mudança nas funções da linguagem, agora articulando-as aos conceitos de gênero (modo particular de agir), discurso (modo particular de representar) e estilo (modo particular de identificar), para tornar possível a explanação sobre a dimensão semiótica e as dimensões não-semióticas das práticas sociais situadas em eventos concretos e constringidas pelas estruturas sociais mais abstratas. Esses três focos (gênero, discurso e estilo) são separáveis apenas analiticamente, pois estão simultaneamente em operação (FAIRCLOUGH, 2003). Dessa articulação, originam-se os três significados do discurso: o significado acional, o significado representacional e o significado identificacional. Resende e Ramalho (2006) ilustram tais mudanças no Quadro 2 a seguir:

Figura 1 – Recontextualização da LSF na ADC: correspondências



Fonte: Resende e Ramalho (2006).

Além de embasados nas macrofunções da linguagem de Halliday (1994) e nos elementos das ordens de discurso (discurso, gênero e estilo), os significados do discurso também se associam aos três eixos da produção teórica de Foucault, a saber: o eixo do arqueologia, o eixo da genealogia e o eixo da genealogia ética (vide Quadro 1).

O significado representacional, materializado em discursos, relaciona-se ao primeiro momento da produção de Foucault, a fase arqueológica. Nessa etapa, Foucault focalizou sobretudo as pesquisas acerca da constituição histórica dos saberes em discursos considerados como “verdadeiros”, com a consequente desqualificação e/ou interdição de outros. A partir desse eixo e da macrofunção ideacional, Fairclough (2003) define o significado representacional como modos relativamente estáveis de representar aspectos do mundo (físico, social, psicológico). O autor entende que um discurso pode gerar diferentes representações, mas as representações não são o discurso.

Nesse sentido, podemos dizer, por exemplo, que um texto pode indexicalizar diferentes discursos pedagógicos, como tradicionais, lineares, conservadores, coloniais ou transgressores, engajados, progressistas, decoloniais, e cada discurso gera representações específicas sobre o mundo. Concordando com Alencar (2013, p. 36), é imperativo ainda considerar a representação além do seu caráter ontológico presente no pensamento filosófico e linguístico, pois é, também, uma categoria social e política, necessária “para entender as identidades nas sociedades contemporâneas repletas de antagonismos sociais e para mobilizar a ação política de grupos excluídos, de sujeitos que lutam pela hegemonia discursiva em torno da representação das diferenças”.

O significado acional, por sua vez, materializado em gêneros, relaciona-se à fase genealógica. Para Foucault (2008 [1978-1979]), as genealogias são “anticiências”. Trata-se de uma “insurreição dos saberes”, “uma insurreição sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa” (FOUCAULT, 2008 [1978-1979]). Baseando-se no eixo genealógico (eixo do poder), Fairclough (2003) propõe que o significado acional são modos relativamente estáveis de (inter)agir com e sobre os outros.

Por meio dos gêneros discursivos, os sujeitos agem sobre o mundo, relacionando-se com o outro e provocando mudanças e transformações sociais. A noção de gênero não diz respeito apenas a uma organização composicional, mas principalmente à ideia de que o texto contribui para a interação entre sujeitos na vida social, conforme Bakhtin (2011). Os gêneros discursivos são, de acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999), um dos momentos das

ordens do discurso. Por isso, opto por utilizar, ao longo do estudo, o conceito de gêneros discursivos em vez de gêneros textuais.

Por fim, o significado identificacional, materializado em estilos, relaciona-se à fase genealógica ética, um momento vinculado a questões éticas de resistência e *produção de si*, considerando o empreendimento ocidental, por vezes violento e desumanizante, de “objetivação” do sujeito. O significado identificacional, por sua vez, conforme Fairclough (2003), são modos relativamente estáveis de identificar a si e aos outros, que pressupõe autoidentidades e identidades sociais. Para Fairclough (2003), o que os sujeitos expressam em textos, seja por meio da linguagem verbal, não verbal, multimodal, corporal, constitui um indício de como esses mesmos sujeitos se autoidentificam e são identificados.

Por isso, Fairclough pontua que o processo de identificação é um processo textual e um processo sociodiscursivo complexo que envolve aspectos pessoais e sociais. A ênfase nos processos de identificação é produtiva porque possibilita, ao mesmo tempo, investigar (i) os efeitos constitutivos do discurso, isto é, os modos como os discursos são inculcados nas identidades; e (ii) a maneira como as pessoas se engajam na vida social, fazendo, criando e mudando coisas no mundo (FAIRCLOUGH, 2003).

De acordo com Fairclough (2003), os significados acional, representacional e identificacional podem ser vistos ao mesmo tempo em textos inteiros e em partes dos textos. Ao focalizar os três significados do discurso, a análise de textos traz a perspectiva social para o âmago do próprio texto e para seus detalhes mais afinados. Neste estudo, focalizei especificamente os significados representacional e identificacional, categorias recorrentes nos discursos articulados pelos/as discentes para tratar de suas experiências, crenças, valores, hábitos e identidades, como nos enunciados a seguir, proferidos por Fernanda, Pedro e Fabrício em roda de conversa:

Fernanda: [...] eu também *sempre* achei, não, pra mim ser feliz, eu tenho que casar e ter um filho, daí... eu tenho que me vestir bem porque as pessoas têm que me ver bem vestida... e eu lá em casa também sempre fui um pouco do contra, porque eu também nunca gostei muito desse negócio, ah, "*senta de perna fechada*", "*you não pode brincar de carrinho, você tem que brincar de boneca*", então, assim... então sei lá... sempre fui muito do contra, nesse sentido.

Pedro: [...] ele cresce com isso imposto... tem que ser forte, não pode chorar porque homem não chora, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, você tem que ser engenheiro, você tem que ser ou então policial, você tem que ter esse negócio, essa imagem, porque você não pode ser, sei lá, blogueiro, estilista, é desde sempre essa imagem...

Fabrício: [...] Pai é... realmente, ele tem essa coisa de que tem que ser macho, não pode chorar... eu era tão apegado com minha mãe e minha avó, tipo, eu não ficava com meu pai, se eu ficava com meu pai, eu tinha uns 8 anos, eu começava a chorar querendo ir pra casa, ele ficava falando que não podia chorar... aí já tá acostumado... *meu tio, acho até engraçado, meu*

tio um dia desses tava comentando, toda hora que me via achava que eu ia ser gay, por viver só com mulher, eu era tipo carinhoso, não por causa que mulher é carinhosa, mas minha mãe sempre foi.”

Observa-se que os enunciados da estudante Fernanda mobilizam representações e identificações discursivas tradicionais governadas por binarismos estratégicos, que encarnam o pensamento ocidental. O discurso conservador coloca o matrimônio e a maternidade como sinônimos da felicidade para toda e qualquer mulher. A inculcação discursiva desses modos de representar e de ser parte do pressuposto de que mulher solteira e sem filho é sinônimo de insucesso e frustração. Além disso, esses discursos objetificam o corpo da mulher, que deve estar sempre “*bem vestida*”, como corpo exposto em uma prateleira, alvo de constantes e naturalizadas apreciações e julgamentos. Ao mobilizar o advérbio de tempo “*sempre*” ao lado do processo verbal “*achei*”, a estudante revela que, durante muito tempo, se identificou com essa representação, porém isso não era fruto de discernimento e elaboração pessoais. Os discursos hegemônicos lhe inculcavam formas de ser, pensar e agir, sobretudo pela iteração de citações que regulam normativamente o corpo, como “*senta de perna fechada, você não pode brincar de carrinho, você tem que brincar de boneca*”. Apesar desses constrangimentos e regulações, a estudante se coloca como atora social que pode subverter discursos e práticas naturalizados pela tradição, pois sempre foi “*muito do contra*”.

Os enunciados de Pedro, por sua vez, reconhecem que as representações discursivas acerca da masculinidade hegemônica e simplificada são construídas a partir de comportamentos e estilos de vida baseados na virilidade (*tem que ser forte*) e na autonegação (*não pode chorar*). Sobre essa questão, Louro (2016, p. 22) pontua que “são comuns, entre rapazes e homens, em muitas sociedades, os tabus sobre a expressão de sentimentos, o culto a uma espécie de ‘insensibilidade’ ou dureza”. Além disso, no mundo do trabalho, determinadas profissões marcadas pela virilidade laborativa, pelo dispositivo da eficácia (ZANELLO, 2018), pelo saber racional, pela lógica, pelo cálculo, como *engenheiro*, ou pelo exercício da força física, como *policia*, são representadas e legitimadas como genuinamente masculinas, enquanto outras, como *blogueiro* ou *estilista*, são avaliadas arbitrariamente como não masculinas, por envolverem, respectivamente, habilidades comunicativas e sensibilidade artística, consideradas potencialmente femininas, e por “desonrarem” a identidade pública heterossexual.

Sobre o estilo de vida baseado na virilidade, o estudante Fabrício reforçou a narrativa de Pedro, ao declarar que o pai “ficava falando que *não podia chorar*”, e acrescentou outro

ponto importante, ao mencionar o tio que “*achava*” que ele fosse se tornar “*gay, por viver só com mulher*”. Esses enunciados atestam, dentre outras coisas, que a masculinidade hegemônica e simplificada é construída em oposição não somente à feminilidade, mas também à homossexualidade, que deve ser execrada, uma vez que representa risco ou desonra para o “*macho*”. Na visão do tio, o contato frequente com mulheres da família estaria relacionado de algum modo à assimilação de comportamentos homossexuais, principalmente porque passaria a dar importância ao cuidado do outro (*eu era, tipo, carinhoso*), característica afetiva considerada arbitrariamente como feminina. Em suma, os discursos (hetero)patriarcais e coloniais produzem e sustentam a subalternidade feminina, mas geram trauma e sofrimento existencial e psíquico para mulheres e para homens, ao passo que estigmatizam comportamentos, afetos, posições, funções sociais, gêneros, identidades, ocupações e profissões, representando-os/as de modo estático, com valores e crenças supostamente imutáveis.

Observa-se, dessa forma, que a análise discursiva dos significados representacional e identificacional revela como os textos participam da vida em sociedade, iteram os ordenamentos sociais e/ou produzem mudança. Os efeitos causais dos textos variam em conformidade com o acionamento de suas propriedades emergentes. A seguir, teço considerações teóricas sobre os efeitos causais dos textos.

3.3 Texto como elemento ontológico com efeitos causais

O discurso, uma das dimensões das práticas sociais, investido de ideologias, é moldado pelas estruturas sociais e econômicas e pelos sistemas culturais, com potencial para reproduzi-los ou transformá-los. A dimensão discursiva das práticas sociais, por sua vez, se materializa na produção, circulação e consumo de textos. Os textos, portanto, são elementos ontológicos com efeitos causais. De acordo com Fairclough (2003, p. 8),

Textos como elementos de eventos sociais têm efeitos causais, isto é, provocam mudanças. De modo mais direto, textos podem provocar mudanças em nosso conhecimento (podemos aprender coisas por meio deles), nossas crenças, atitudes, valores e assim por diante. Eles também têm efeitos causais a longo prazo – alguém pode, por exemplo, argumentar que a exposição prolongada a textos comerciais e publicitários contribuem para a constituição das identidades das pessoas como “consumidoras” ou das suas identidades de gênero. Textos podem provocar guerras ou contribuir para mudanças na educação ou nas relações industriais e assim por diante. Seus efeitos podem incluir mudanças no mundo material, tais como mudanças no desenho

urbano, na arquitetura e desenho de tipos particulares de construção. Em resumo, textos têm efeitos causais e contribuem para mudanças nas pessoas (crenças, atitudes, etc.), ações, relações sociais e mundo material.

Observa-se, assim, que os textos possuem diferentes funções e impactos sociais que extrapolam sua finalidade meramente comunicativa, uma vez que, por meio deles, é possível se comunicar na vida cotidiana, instruir pessoas, selar acordos, gerar conflitos (FAIRCLOUGH, 2016 [1992]). Tais efeitos não fazem parte de uma causalidade mecânica, pois não se pode afirmar que as características particulares dos textos acarretam automaticamente mudanças particulares no conhecimento ou comportamento das pessoas ou produzem efeitos políticos, econômicos e sociais particulares (FAIRCLOUGH, 2003). Os textos geram diferentes ressonâncias em cada contexto em que são produzidos e consumidos, de modo contingencial, com potencial para produzir e reproduzir relações de poder bem como diferenças de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Tratando-se da escola, diferentes textos são produzidos pelos atores e pelas atoras sociais presentes nesse contexto, como gêneros da esfera didática, científica, jornalística, literária, com propósitos, funções sociais e níveis de complexidade distintos, os quais produzem diferentes efeitos socioculturais. Esses efeitos não são regulares porque outros fatores contextuais determinarão os efeitos dos textos (FAIRCLOUGH, 2003).

Dentre os diferentes gêneros discursivos que circulam no EM, mais especificamente no PMI, há o romance, a poesia, a entrevista, a biografia, o diário de bordo, que, assim como tantos outros próprios a esse contexto, possuem também efeitos causais. Os efeitos causais de tais gêneros podem produzir, certamente, ressonâncias discursivo-identitárias que concorram para a autoconstrução reflexiva dos sujeitos e, conseqüentemente, para processos de agenciamento, em nível microssocial. O potencial agenciador dos textos, por sua vez, pode ou não ser ativado nas práticas sociais, pois os sentidos a serem produzidos a partir dos textos são múltiplos, abertos e contingenciais. Sobre essa questão, Fairclough (2003, p. 9) assevera:

Não devemos assumir que a realidade dos textos se esgota em nosso conhecimento sobre os textos. Uma consequência é que devemos assumir que nenhuma análise de um texto pode nos dizer tudo o que se pode dizer sobre isso - não existe algo como uma análise completa e definitiva de um texto. Isso não significa que eles sejam incognoscíveis - o conhecimento social científico deles é possível e real o suficiente, e espera-se aumentar, mas ainda inevitavelmente parcial. E isso é extensível: a abordagem 'transdisciplinar' que defendi anteriormente visa aumentar nossa capacidade para 'ver' coisas nos textos através da 'operacionalização' (colocar em funcionamento) de perspectivas teóricas sociais e insights na análise textual

Nesse sentido, considerando a escolarização das práticas de leitura e de escrita, nem sempre a práxis pedagógica ativa os poderes causais e as propriedades emergentes dos textos, porque os conhecimentos e saberes docentes não esgotam a própria complexidade dos textos, isto é, a leitura, a análise e a interpretação dos textos, ainda que sejam aprofundadas, são sempre parciais e direcionadas: os textos não são transparentes e têm sempre algo a mais a dizer. Além disso, o currículo e o discurso pedagógico, bastante constrangidos pelos discursos coloniais e bancários, impulsionam o/a docente a assumir determinadas posições em relação à prática pedagógica. No entanto, as posições-práticas (BHASKAR, 1998) esperadas, que se encontram em estado de potência, podem ser assumidas, reiteradas ou subvertidas pela própria atuação pedagógica. Uma pedagogia orientada pela perspectiva crítica, discursiva e decolonial, de base inter/trans/multidisciplinar, pode possibilitar certamente leituras mais holísticas e integradoras dos textos e mostrar como as relações de poder funcionam, como os discursos regulam, como as identidades são afetadas e constrangidas pelas estruturas sociais e econômicas e sistemas culturais, o que favorece os processos de agência.

Segundo Kress (1990, p. 85) os estudos críticos do discurso têm, “de forma explícita ou implícita, o objetivo político mais vasto de questionar as formas dos textos, os processos de produção desses textos e os processos de leitura, juntamente com as estruturas de poder que deram azo a esse texto”. Os gêneros discursivos desempenham papel importante no processo de formação do/a estudante, uma vez que podem possibilitar processos reflexivos que concorrem para a agência, o desenvolvimento da criticidade e da cidadania ativa a partir de movimentos alteritários promovidos por relações intersubjetivas de politização no interior da escola. Nesse sentido, as interações verbais com o outro, o diferente, a partir dos gêneros discursivos, em um aqui e agora específicos, (re)configuram as identidades e mitigam ou intensificam a agência. Por meio dos gêneros discursivos, o sujeito interage com o outro, constituindo-se e constituindo o outro, influenciados pelo contexto sociocultural, político e histórico. Quanto maior é o repertório e o conhecimento acerca dos gêneros discursivos, maior pode ser o potencial de agência do sujeito.

Além disso, é preciso repensar o discurso e as práticas institucionais sobre a leitura e a escrita presentes no EM que não colaboram para a inclusão social e o sucesso escolar. Normalmente, muitos discursos são atualizados, supostamente democráticos, mas andam em descompasso em relação às práticas, as quais são hegemonicamente tradicionais e exploram pouco o caráter social dos textos, reduzindo-os à condição de exercício didático limitado ao espaço da sala de aula, como revelam Barzotto (2007) e Queiroz (2015).

Baseamo-nos no princípio de que o componente crítico e reflexivo gerado pela leitura e produção de textos influencia o/a aluno/a assumir o papel de protagonista na relação construída com a escrita, a escola, o conhecimento, o currículo, a comunidade e a própria formação. Reconhecemos que o elemento norteador das aulas de LP são as práticas de leitura, de escrita, de oralidade e de análise e reflexão linguística. No entanto, os textos lidos e escritos constituem, no contexto pesquisado, a materialização dessas práticas e ressoam na identidade social e pessoal dos sujeitos e na sua capacidade de ação social.

3.4 Identidade, processos de identificação e práticas discursivo-identitárias

Para refletir sobre as possibilidades de agenciamento no contexto escolar a partir do desenvolvimento de práticas discursivo-identitárias, é necessário compreender o modo como as identidades se constituem nas relações de poder, como se engajam nas relações sociais e como produzem (micro)transformações sociais.

Partindo de um olhar cultural, Hall (2006) defende que as identidades no contexto pós-moderno são caracterizadas pela fragmentação. Como as relações de tempo e espaço se reorganizaram em decorrência das mudanças estruturais provocadas, em especial, pela globalização e pelo capitalismo, a compreensão de identidade imutável do sujeito do Iluminismo já não faz mais sentido. A identidade se torna, assim, um “projeto reflexivo”, transformando-se continuamente em relação às restrições e às possibilidades das estruturas sociais e dos sistemas culturais contraditórios em que estamos inseridos (ARCHER, 2004; HALL, 2006).

Além de plurais, as identidades refletem e iteram relações de opressão baseadas em inscrições identitárias como raça, gênero, classe, idade, credo, corporalidades (GROSGOUEL, 2016), sendo invisibilizadas e subalternizadas quando se distanciam dos parâmetros hegemônicos, especialmente os coloniais. É exatamente pela fragmentação/pluralização das identidades que o discurso hegemônico opera, nutrindo a supremacia de um grupo sobre outro e desestabilizando grupos em situação de desvantagem na luta por relações sociais mais democráticas. Tais relações de opressão atingem pessoas e identidades de diferentes formas e se materializam em variadas instituições sociais como, por exemplo, a escola.

Conforme Fairclough (2016 [1992], p. 95), é o discurso que contribui para a construção do que “é referido como ‘identidades sociais’ e ‘posições de sujeito’ para os

‘sujeitos’ sociais e tipos de ‘eu’”. Tal sistema, discursivamente construído, interage dialeticamente com os processos de (des)identificação e transformação das identidades. É exatamente “porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2014, p. 109)

Essa perspectiva de identidade nega qualquer visão essencialista ou essencializante, pautada na cristalização, na ausência de movimento ou transformação. Não cabe mais pensar a ideia de identidade “integral, originária e unificada”, mas destotalizada, desconstruída, marcada pela multiplicidade de discursos e práticas que podem se entrecruzar ou divergir, em constante processo de mudança (HALL, 2014, p. 103). As alteridades que (con)formam as identidades pressupõem, assim, a relação com o diferente, com o outro, com quem e a partir de quem me constituo. A diferença extrapola a oposição binária baseada em semelhanças e diferenças. Para Dias (2010, p. 56), quando se utilizam pares de oposição com essas características, existe uma tendência à hierarquização, o que dá margem a posições etnocentristas em vez de posturas etnorrelativistas. A postura etnocêntrica, patriarcal e heteronormativa, por exemplo, é um obstáculo à aceitação da diferença e à revisão reflexiva dos diferentes aspectos da vida social.

A identidade, segundo Hall (2014), seria a intersecção entre os discursos e as práticas que nos interpelam para assumirmos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, também, os processos que produzem subjetividades mais agentivas. As identidades são formadas no interior das relações de poder, produto da diferença e da exclusão. Nessa ótica, uma vez que há identidades hegemônicas, as identidades abjetas que rompem com a mesmidade e que assumem discursos e projetos emancipatórios causam desconforto (SILVA, 2000; BIROLI, 2018). Para pensar a questão da identidade a partir da rearticulação entre sujeitos e práticas discursivas, Hall (2014) propõe redirecionar o olhar para a identificação, caso se queira enfatizar o processo de subjetivação e a política da identidade ou, mais especificamente, da exclusão e/ou da desigualdade decorrentes desse processo.

A abordagem discursiva compreende a identificação como um processo móvel e permanente. Para Sousa Santos (1999, p. 135), as identidades “são resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação”, marcados pela polifonia e pelas diferentes noções de espaço-tempo. Sustentada em recursos materiais e simbólicos, a identificação é condicional, localizada na contingência (HALL, 2014). Sem anular as diferenças, é a fusão completa entre o “eu” e o “outro”. A identificação é uma prática de

significação sujeita ao jogo da *différance*, imersa no trabalho discursivo marcado pelas fronteiras simbólicas. (HALL, 2014). Hall (2014) observa, também, que a identificação não é um sistema relacional coerente, uma vez que o objeto de identificação pode ser tanto o que é odiado quanto o que é amado. Nesse sentido, os ideais culturais não são congruentes e previsíveis.

Além da noção de identidade como construção discursiva e sociocultural, outra forma produtiva de compreendê-la parte do trabalho de Castells (2002, p. 22), que a concebe, de modo amplo, como “fonte de significado e experiência de um povo”, e, de modo específico, como processo de produção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais interconectados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado. Castells (2002, p. 24) apresenta três formas dinâmicas de elaboração da identidade social, considerando que sua produção sempre ocorre em contextos marcados por relações de poder:

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais [...];

Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade [...];

Identidade de projeto: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo de buscar a transformação de toda a estrutura social [...].

Os processos de elaboração identitária são dinâmicos, de modo que uma identidade de resistência pode se tornar em projeto, ou até mesmo assumir posição de dominação em espaços sociais hierarquizados, transformando-se em identidade legitimadora. Essa compreensão é importante por corroborar com a ideia de que identidades não são essências, mas processos constrangidos e possibilitados pelas estruturas sociais e econômicas e pelos sistemas culturais. Com base em Castells, interessa-nos pensar, sobretudo, as possibilidades de construção de identidades de projeto, que vão além da resistência, a partir das práticas discursivo-identitárias no contexto escolar e dos processos sociodiscursivos de agenciamento. O autor situa, por exemplo, a agenda do feminismo no âmbito da identidade de projeto, por fazer frente ao patriarcado e à reprodução da sexualidade e da personalidade, bases da sociedade contemporânea.

De modo similar a Castells, Archer (2004) também compreende a emergência da identidade como processo vinculado à ação social. Considerando as relações entre estrutura e agência em perspectiva morfogenética, Archer (2004) desenvolve um retrato sequencial da constituição das identidades, que coloca em proeminência a primazia das práticas. A partir da experiência natural, prática e social, o sujeito desenvolve o sentido do *self* (corpo mais autoconsciência), a identidade social e a identidade pessoal. A identidade pessoal é uma propriedade que depende da emergência prévia do *self*, porque este último deve garantir o fato de que todas as três ordens da realidade sejam consideradas pelo agente na sua constituição como ator social. A identidade pessoal só emerge, de fato, quando o eu reflexivo considera as três ordens completas da realidade (natural, prática e social e social) e, então, determina onde estão suas preocupações e como os outros devem ser acomodados a elas (ARCHER, 2004).

Para Archer (2004), os atores e as atoras sociais formam suas identidades sociais da maneira como personificam as funções que escolhem ocupar. No entanto, que conjunto de funções lhes está aberto condiciona fortemente quem pode construir uma identidade social. As relações entre identidade social e identidade pessoal são dialéticas e servem para monitorar compromissos e ações na sociedade. Embora estejam entrelaçadas, a identidade pessoal é sempre mais ampla que a identidade social, porque esta é assumida apenas em sociedade e aquela regula as relações do sujeito com a realidade como um todo. Para que qualquer agente possa personificar uma função, em vez de simplesmente animá-lo, é preciso ter identidade pessoal, que não pode ser alcançada antes da identidade social.

Para abordar a constituição do eu, da identidade social e da identidade pessoal na perspectiva da ação social, Archer coloca em proeminência o papel da agência e classifica as pessoas como agentes sociais (primários/as e engajados/as) e atores sociais, em conformidade com o modo de atuação de cada um. Todas as pessoas são agentes, uma vez que “ser um agente é simplesmente ocupar uma posição na distribuição da sociedade de recursos escassos” (ARCHER, 2004, p. 261). Agente é, portanto, um termo que é sempre empregado no plural. O uso no singular, que é referência a um único agente, denota, portanto, uma coletividade ou grupo. Por outro lado, são apenas os atores sociais que existem no singular e que, por si só, atendem aos rígidos critérios para possuir uma identidade única.

Desde o nascimento, todos somos designados para posições nas distribuições de recursos da sociedade e é por meio dessa designação involuntária que nos tornamos agentes primários. Devido à preexistência das estruturas que moldam as situações em que nos encontramos, elas nos afetam sem nosso consentimento ou nossa cumplicidade. As estruturas nas quais nascemos e as culturas que herdamos significam que estamos involuntariamente

situados. Tornamo-nos falantes da Língua Portuguesa antes de decidirmos qual idioma gostaríamos de falar. Como seres humanos, as circunstâncias nas quais permanecemos involuntariamente incorporados durante a infância condicionam o que projetamos como possível, atingível e desejável (ARCHER, 2004).

Portanto, agentes primários são definidos como coletividades que compartilham as mesmas chances de vida. No entanto, reconhecê-los como emergentes é reconhecer seu relacionamento interno e necessário ao longo do tempo com grupos sociais estruturados (ARCHER, 2004). Agentes primários/as podem se transformar nos movimentos sociais e, eventualmente, tornarem-se novos agentes engajados/as, desempenhando papel ativo em sua formação e ação social. Professores/as participantes do PAPMI, por exemplo, que se assumem como intelectuais transformadores da classe trabalhadora, passam a desenvolver e aprimorar suas linhas de atuação ou a construir novas linhas de atuação, desenvolvendo-se como agentes engajados/as.

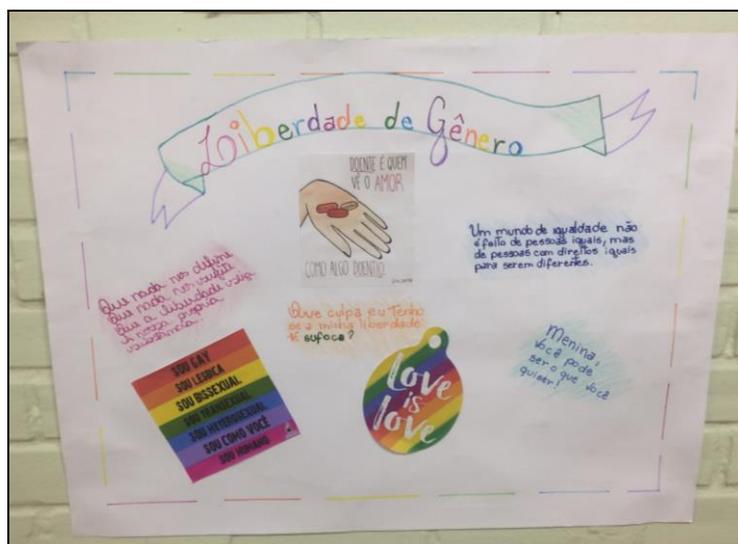
Ao participar da formação continuada para aplicar o PMI na escola, espera-se que docentes ampliem seus recursos simbólicos para a ação social como intelectual transformador. Professores/as como agentes engajados/as passam a atuar como grupos promotores ativos de ideias em nível institucional e social (ARCHER, 2004), para tornar o ensino uma prática emancipadora e a escola uma esfera pública democrática (GIROUX, 1997). Nesse sentido, a agência dos/as docentes é intensificada no curso da ação, viabilizando em sala de aula situações que possibilitem, também, agenciamentos por partes dos/as estudantes, e que intensifiquem e pluralizem agenciamentos coletivos. Docentes se tornam, assim, agentes engajados/as e agenciadores/as de ideias que podem mobilizar outras pessoas para a ação. Os/as estudantes, por sua vez, ao atuarem em conjunto com docentes como agentes engajados/as, podem delinear sua identidade social e pessoal para ações transformadoras, desenvolvendo-se como atores e atorais sociais, com capacidade de remodelar posições sociais atuais e futuras.

Para desenvolver este estudo, interessa-nos a noção de processos de identificação (HALL, 2014) e, principalmente, a compreensão acerca da (re)elaboração do eu como processo (meta)reflexivo e como processo de agência no mundo (ARCHER, 1995, 2004) intrinsecamente relacionados à construção de identidades de projeto (CASTELLS, 2002). Dessa forma, o sujeito pode “mover-se” apesar dos constrangimentos discursivos e ideológicos a que está submetido nas diferentes instituições, esferas e espaços sociais. Toda prática discursiva pode remodelar identidades e processos de identificação e possibilitar formas de agenciamentos, no entanto as práticas discursivas, que envolvem produção,

distribuição e consumo de textos, conectadas a projetos de resistência e a agências engajadas que envolvam claramente inscrições identitárias interseccionais como gênero, classe, etnia, raça, corporalidade, nação, possuem uma especificidade. Por isso, inspirando-nos em Pinto e Fabrício (2013), neste trabalho, argumentamos em favor de um laço existente entre práticas discursivas e processos identitários.

Toda prática discursiva associa-se a processos identitários e gera impactos no eu, de diferentes modos. Quando consideramos os propósitos do PMI, podemos constatar que há práticas discursivas direcionadas para dimensões identitárias específicas dos atores e das atoras sociais, com potencial para promover movimentos reflexivos, como na produção multimodal a seguir:

Imagem 5 – Cartaz multimodal: Liberdade de gênero



Fonte: produção dos/as estudantes do CED 07.

A produção do cartaz materializa apenas uma atividade dentre tantas outras desenvolvidas pelas docentes, todavia, através dele, pode-se perceber que o PMI, enquanto projeto educacional crítico e decolonial, favorece a circulação de discursos não hegemônicos no espaço da escola que vão além do discurso da tolerância, que preconiza o “respeito” pela mulher e pelo diferente. Trata-se do discurso da liberdade e da responsabilização pelo bem estar do outro através da aceitação da diferença e da diversidade como um ato de amor (HOOKS, 2013), reconhecendo a existência de outros corpos e outras identidades, como “*gay, lésbica, bissexual, transexual*”. É o discurso da “responsabilidade de criar novas configurações de poder e conhecimento” (KILOMBA, 2019, p. 11). Não é a aceitação como conveniência ou como escolha, mas como espaço para a liberdade de ser do outro, afinal

“doente é quem vê o amor como algo doentio”. No cartaz, a mão aberta estendida com comprimidos, em posição central e superior, sugere que pessoas que veem o amor como algo doentio precisam de acompanhamento médico, subvertendo o discurso terapêutico de que práticas sexuais e afetivas não heteronormativas são “anormais” e que pessoas que vivenciam essas práticas precisam de cura (FURLANI, 2011).

Deliberações reflexivas provocadas pela produção, circulação e consumo de textos com potencial agenciador concorrem para a construção de identidades de gênero cidadãs e plurais. A noção de práticas discursivo-identitárias, proposta por Pinto e Fabrício (2013), fundamenta-se teoricamente no campo da Linguística Aplicada. Estamos efetuando uma recontextualização da referida noção, para compreendê-la a partir da crítica decolonial e dos pressupostos teóricos intrínsecos à ADC, com base na ontologia realista crítica e sua epistemologia, apesar de reconhecer que tais áreas têm estabelecido diálogos produtivos entre si e possuem pontos convergentes em suas agendas.

Considero as práticas pedagógicas materializadas no PMI como práticas discursivo-identitárias, as quais, envolvendo leitura e escrita como práticas sociais e práticas de resistência e literatura como tecnologia de gênero social com potencial agenciador, conectam a produção, a circulação e o consumo de textos ao debate sociopedagógico sobre gênero, classe, raça e outras inscrições identitárias. As práticas discursivo-identitárias fomentam a emergência de deliberações reflexivas profundas e de alteridades questionantes que participam de agenciamentos que ampliam a capacidade de ação criativa de atores e atoras sociais, podendo provocar (micro)fraturas em ordenamentos sociais legitimados por relações de poder (ARCHER, 2004, 2007).

As práticas discursivo-identitárias (i) se caracterizam como transgressivas por romper com a ordem do discurso pedagógico colonial e com paradigmas hegemônicos de ensino, centrados tradicionalmente na dimensão do pensar; (ii) produzem experiências reflexivas profundas ao estimular a produção, circulação e consumo de textos que possuem propriedades e poderes emergentes agenciadores e que perturbam crenças, valores e desejos cristalizados; (iii) favorecem o fortalecimento dos vínculos socioafetivos entre estudantes, a troca de saberes e experiências, a circulação de narrativas plurais, a conscientização crítica e o desenvolvimento da dimensão do sentir, que aciona o envolvimento emocional e altera as preocupações últimas dos/as agentes; e (iv) operam de duas formas: desconstroem ao passo que reconstroem, decolonizam ao passo que agenciam, em diferentes tempos e intensidades.

As práticas discursivo-identitárias concorrem não somente para o fortalecimento identitário, mas também para a emergência e intensificação de agenciamentos em nível

microsociológico e micropolítico, pois incidem na reflexividade e na remodelação de identidades sociais e pessoais de docentes e discentes, ampliando sua atuação na condição de agentes engajados. Atuações engajadas, por meio de ações coletivas, significam rearranjos sociais que geram novas organizações, dando às preocupações do sujeito o máximo de voz (ARCHER, 2004).

3.5 Contornos do sujeito e da agência

Em *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*, na esteira de Donna Haraway, Silva (2009, p. 9) inicia seu ensaio declarando que o sujeito e a subjetividade, na atualidade, encontram-se em ruínas, e, de modo provocativo, problematiza o estatuto do sujeito como elemento ontológico:

A questão não é mais, agora, “quem é o sujeito?”, mas “queremos, ainda, ser sujeitos?”, “quem precisa do sujeito?” (GUZZONI, 1996), “quem tem nostalgia do sujeito?” e, mais radicalmente, talvez, “quem vem depois do sujeito?” (CADAVA; CONNOR; NANCY, 1991). Ou ainda, como Maurice Blanchot (1991), a essa última pergunta podemos, talvez cinicamente, nos limitar a retrucar: “quem mesmo?”.

Para desenvolver seu argumento, o autor sublinha que grande parte dos estudos feministas, culturais e pós-coloniais tem corroborado com essa asserção porque, mesmo partindo de perspectivas teóricas com diferentes interesses, concorda que não há sujeito ou subjetividade fora dos processos históricos, da linguagem, da cultura e das relações de poder. A problematização funciona como mote para dar início à reflexão sobre a formação do ciborgue, criatura pós-humana que nos impulsiona a pensar não em sujeitos, mas em fluxos e intensidades, conforme a ontologia deleuziana. Baseando-se na perspectiva dos estudos culturais, Silva (2009, p. 11) defende que uma das características mais importantes da era pós-moderna é “precisamente a indecente interpenetração, o promíscuo acoplamento, a desavergonhada conjunção entre o humano e a máquina”. O ciborgue é resultado dessa criação. Se não há sujeito, “sobra alguma coisa?” (SILVA, 2009, p. 10).

Por outro lado, estudos contemporâneos no campo da formação humana (JOSSO, 2004) têm apontado um movimento contrário, mostrando uma reabilitação progressiva do sujeito e do ator. Rompendo com visões mais deterministas, essa reabilitação do sujeito tornou-se teórica e cientificamente plausível por colocar em evidência, dentre outras coisas, a

autopoiesis, ou seja, a capacidade que o sujeito tem de *produzir a si mesmo* (MATURANA; VARELA, 1991; JOSSO 2004; MACEDO, 2010), uma espécie de agenciamento ético-reflexivo em dimensão inter/intrassubjetiva. Os trabalhos de Morin, por exemplo, partindo da complexidade das dinâmicas biopsicossocioculturais, apresentam um sujeito com capacidade inventiva, mesmo submetido a uma série de constrangimentos (JOSSO, 2010).

Ainda que os estudos no campo da (tecno)cultura defendam a morte do sujeito e o nascimento do ciborgue desde a década de 90, ou que exista, na atualidade, uma reabilitação ontológica do sujeito e do ator, não podemos negar, em termos sociodiscursivos, que há uma força potencial existindo na coletividade e em cada um de nós, um elemento ontológico inescapável que incorpora as noções de identidade e subjetividade, sobre o qual ainda há muitas controvérsias: a agência humana. Tais controvérsias existem sobretudo porque os modelos teóricos que discutem a questão da agência conferem maior ou menor potencial agentivo ao sujeito. Por isso, cabe perguntar: quem vai às ruas, o sujeito ou as estruturas? (MALDIDIER, 2003). Somos pura fantasia e ficção? É inegável que os sujeitos possuem poderes e propriedades emergentes que os fazem responder diferentemente ao mundo e agir no mundo, buscando mudá-lo (ARCHER, 1995).

A agência, capacidade humana para agir, está vinculada a um grande enigma: como a reprodução social (morfostase) torna-se transformação (morfogênese)? (BHASKAR, 1998; ARCHER, 2004). De acordo com Ahearn (2000), Giddens popularizou o termo agência no final dos anos 70, com foco nas formas em que as ações humanas são dialeticamente relacionadas às estruturas sociais, de uma maneira mutuamente constitutiva. Muitas disciplinas passaram a utilizá-la como uma reação às falhas do estruturalismo por não levar em consideração as ações dos sujeitos. Era necessário fazer justiça aos efeitos potenciais da ação humana, uma vez que as ações das pessoas tanto são influenciadas pelas estruturas sociais e econômicas e pelos sistemas culturais quanto as influenciam. Afinal, o que explicaria, por exemplo, o fim do sistema escravista no Brasil, a ascensão do capitalismo, a conquista do sufrágio feminino? Mesmo com diferentes constrangimentos socioculturais e discursivos, a agência pode emergir nas práticas sociais e provocar (micro)transformações em ordenamentos sociais.

A agência é tanto propriedade dos sujeitos quanto das comunidades e dos grupos populacionais. Apesar de alguns estudiosos usarem agência como sinônimo de resistência, muitos teóricos práticos defendem que atos agentivos também envolvem cumplicidade *com*, acomodação *a*, reforço do *status quo* – às vezes tudo ao mesmo tempo (AHEARN, 2000). De acordo com Ahearn (2000, p. 13), o campo é aberto para “teóricos explorarem e distinguirem

os vários tipos de agência coletiva e institucional exercida por entidades, tais como estados, corporações, faculdades de antropologia, uniões, linhagens, famílias ou casais”. Similarmente, também podemos ser capazes de teorizar sobre agência em nível sub-individual (ou individual), abordando temas como as conversações internas, sem perder de vista a dimensão coletiva, de acordo com a perspectiva proposta por Archer (1996, 2004, 2007), bem como os modos pelos quais as estruturas sociais mais amplas como gênero, raça e classe moldam possibilidades para diferentes tipos de agência.

Para que seja possível elaborar uma compreensão consistente sobre agência, Ahearn (2000, p. 13) sugere questionamentos que devem ser considerados por estudiosos/as de qualquer campo do conhecimento:

[...] Agência pode ser somente a propriedade de um indivíduo? Quais tipos de agência supraindividual podem existir? [...] Quais tipos de ações são verdadeiramente agentivas (ou agentes ou agenciais)? Um ato tem que ser completamente, conscientemente intencional para ser agentivo? Como um pesquisador poderia saber? [...] A agência é diferencialmente ou hierarquicamente distribuída de alguma forma? [...] Reconhecendo que a linguagem molda categorias de pensamento, como as pessoas são capazes de transcender essas categorias?

Partindo dessas questões, o exame analítico de eventos discursivos específicos, de práticas sociais e textos pode lançar luz sobre o modo como as pessoas pensam sobre elas mesmas, sobre as próprias ações e as ações dos outros e como se (des)identificam. No âmbito dos estudos do discurso, o reconhecimento da agência como elemento ontológico parte em princípio da ideia de que, nas práticas sociais, sempre haverá processos discursivos de assujeitamento, em diferentes escalas. O assujeitamento é, nesses termos, o oposto da agenciação. Para autores como Pêcheux (*apud* ORLANDI, 2013, p. 17), o sujeito será sempre assujeitado porque está submetido às regulações discursivas, que são inegociáveis: “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia”. O sujeito seria, assim, uma espécie de mensageiro, de porta-voz de discursos, determinado pela posição que ocupa no interior de uma formação discursiva (FD), que é regulada por uma formação ideológica (FI) (ORLANDI, 2013). No entanto, atribuir “reflexividade, pensamento, memória, emoções e crenças” exclusivamente aos constrangimentos sociodiscursivos empobrece o ser social e a humanidade (ARCHER, 1995, p. 55).

Diferentemente dessa abordagem, a ADC não compreende o sujeito como perenemente assujeitado “nem como um agente processual com graus relativos de autonomia,

mas como sujeito construído por e construindo os processos discursivos a partir da sua natureza de ator ideológico” (PEDRO, 1997). Em outras palavras, a “agência conduz a elaboração estrutural e cultural, mas é elaborada no processo” (ARCHER, 2004, p. 258). Nesse sentido, a ação humana pode reproduzir e/ou transformar. O sujeito é certamente constrangido e limitado pelas estruturas sociais e econômicas e pelos sistemas culturais, mas tem poderes causais em potência e propriedades emergentes que podem ser atualizados nas práticas sociais para reproduzir o *status quo* e/ou gerar (micro)transformações. O sujeito é afetado pelos processos históricos, pelas dinâmicas culturais e pelas ordens sociais vigentes, contudo a ação humana sempre é possível. Sobre o poder de agir discursiva e socialmente, Fairclough (2003, p. 121) afirma que os sujeitos são sempre posicionados ideologicamente, “mas também são capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras”.

Segundo Van Leeuwen (1997), a agência é um conceito sociológico muito caro aos estudos discursivos críticos, uma vez que estes buscam desenvolver explicações críticas de problemas sociodiscursivos com vistas à superação dos bloqueios que limitam a emancipação humana. De acordo com o autor, estudos clássicos em ADC buscaram explicar como os atores sociais são representados no discurso, se agente ou paciente, no entanto, o papel do agente pode ser realizado de outros modos. Nem sempre a agência sociológica é realizada pela agência linguística ou pela função gramatical do agente, pois não existe uma co-referência precisa entre as categorias sociológicas e linguísticas, “e se a análise crítica do discurso, ao investigar por exemplo a representação da agência, se restringir demasiado a operações ou categorias linguísticas específicas, muitos exemplos relevantes de agência poderão ser ignorados” (VAN LEEUWEN, 1997, p. 170). Por isso, para resolver esse tensionamento, pensamos a agência em perspectiva sociodiscursiva, considerando o diálogo entre os pressupostos teóricos da abordagem morfogenética e da vertente relacional-dialética da ADC. Na seção a seguir, teço considerações teóricas sobre a compreensão de agência humana e agenciamento que norteia esta tese.

3.5.1 Agência, reflexividade e agenciamento: a abordagem morfogenética

Quando se discutem temas relacionados ao sujeito, à subjetividade e à identidade, uma questão incontornável que surge nesse cenário diz respeito ao modo como se processam as

relações entre estruturas sociais, sistemas culturais e ação social. Tal questão pode ser respondida de variadas maneiras, as quais revelarão diferentes formas de compreender os elementos ontológicos supracitados para análise da vida social. Nesse sentido, cada perspectiva de estudo apresenta um delineamento específico do objeto.

Há anos, sociólogos têm-se dedicado, sem consenso, a pensar as relações entre estrutura, cultura e agência, com diferentes modelos de ser humano, oscilando entre dois extremos, ora supersocializado, ora subsocializado (ARCHER, 2004). Tais modelos, que predominaram na teoria social desde o Iluminismo, são limitados para pensar a vida social porque, de um lado, considera o sujeito como um produtor social autossuficiente e, de outro, um produto passivo. Assim, a teorização sobre a agência torna-se uma tarefa complicada porque o mais difícil é conceituar o agente humano como alguém parcialmente formado por sua socialidade, mas com capacidade potencial de transformar parcialmente a sociedade (ARCHER, 2004).

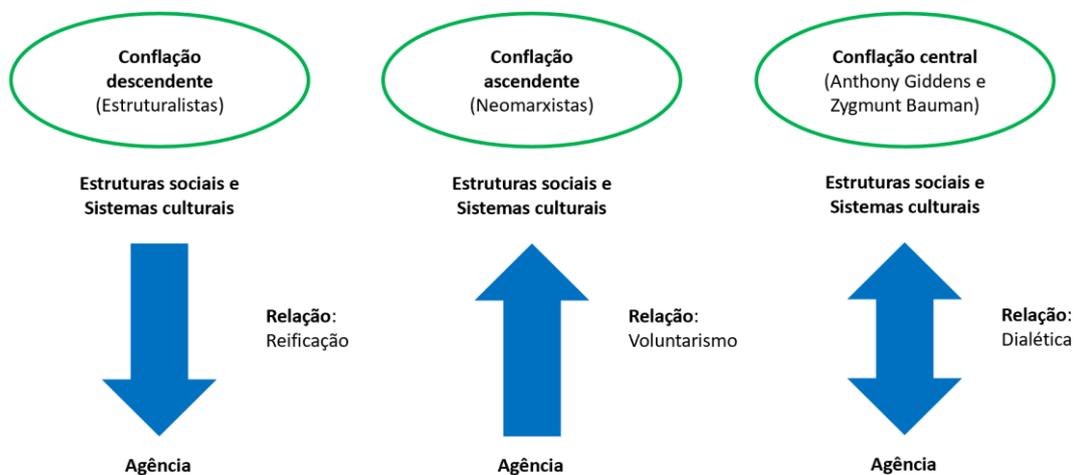
Na teoria social moderna, durante muito tempo, o problema da estrutura e agência ofuscou o problema da cultura e agência. Para resolver tal dilema, Archer (1996) propôs um mesmo quadro analítico para as duas instâncias, uma vez que, apesar de substancialmente diferentes e relativamente autônomos um ao outro, os dois problemas são paralelos entre si. Por isso, os conceitos usados para explicar esses problemas devem considerar e capturar as especificidades de cada domínio. Se essas considerações não forem reconhecidas, não estaríamos lidando com dois problemas paralelos, mas simplesmente fundindo um no outro.

Segundo a autora, teorizações sobre o problema da estrutura, cultura e agência, muitas vezes, não são bem-sucedidas pela carência de ferramentas conceituais próprias ao campo da cultura. Ao propor seu enquadre analítico, Archer (1996) reconhece que usa terminologia mais simplificada para tratar da cultura, mas explora os componentes necessários e suficientes para resolver a relação entre tais elementos ontológicos. A autora assume uma postura realista crítica capaz de vincular estrutura e agência ou cultura e agência, em vez de acentuar a diferença entre as “partes” (organizacional ou ideacional) e as “pessoas”, que ocupam posições ou ideias dentro delas. Os dois problemas são distintos, mas estão intimamente interligados em nossas experiências sociais. A questão que se coloca é: “Como olhar para as duas faces do mesmo medalhão de uma só vez?” (ARCHER, 1996, p. 14).

Teóricos que lidam com a estruturação e transformação da organização social têm pelo menos esse problema em comum, no entanto algumas abordagens são totalmente determinísticas, inteiramente objetivistas ou exclusivamente microscópicas (ARCHER, 1996). Além disso, em algumas perspectivas, a análise cultural fica em segundo plano ou é

simplesmente relegada. Para fins de descrição, há uma evidente falta de unidades culturais descritivas, e para fins de explicação, a cultura apresenta completa independência ou uma dependência passiva. Às tendências teóricas que dão primazia a um elemento ontológico (estrutura e cultura ou agência) ou fundem todos eles, Archer atribui o nome de falácia da conflação. A conflação diz respeito a “todas as abordagens teóricas que negligenciam o caráter ontologicamente estratificado da realidade social” (VANDENBERGHE, 2010, p. 322). Para a autora, há três tipos de conflação:

Figura 2 – Tipos de conflação



Fonte: elaboração própria com base em Archer (1996).

Na *conflação descendente* (Downwards conflation), há a primazia da sociedade sobre atores e atoras sociais, que são conceitualizados/as como “passivos/as”. Os conflacionistas descendentes, como os estruturalistas, veem atores e atoras sociais como moldados/as pelas estruturas sociais e pelos sistemas culturais. A agência é um epifenômeno da estrutura. A relação entre os elementos ontológicos é de reificação. Na *conflação ascendente* (Upwards conflation), há a primazia das ações individuais e as relações causais entre grupos são o que constituem as estruturas sociais e os sistemas culturais. Esse seria o caso dos neomarxistas. A estrutura é um epifenômeno da agência. A relação entre os elementos ontológicos é o voluntarismo. Por fim, a *conflação central* (Central conflation), a mais criticada e discutida pela autora, parte de uma compreensão dialética das relações entre estrutura e agência. A consequência dessa compreensão é atribuir características das estruturas e da cultura aos sujeitos e características dos sujeitos às estruturas e à cultura. Apesar de não constituir um

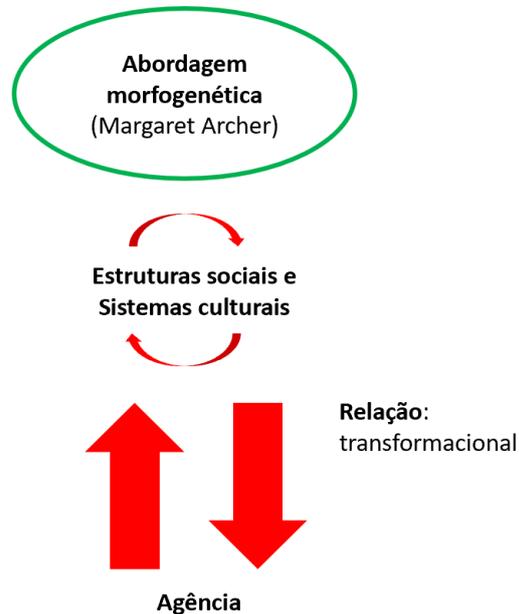
tipo de escola, conflacionistas centrais, como Giddens e Bauman, reconhecem a capacidade transformadora da agência das pessoas, mas negam veementemente a propriedade de avançar (emergência), uma vez que, para eles, qualquer influência depende da instanciação de regras pelos agentes e, igualmente, as relações sociais entre atores e atorais dependem dos sistemas de significação compartilhados (ARCHER, 1995, 1996). Nesse sentido, a principal falha da teoria da estruturação diz respeito à rejeição da emergência e das contingências ontológicas. Outrossim, essa confluência central serve para reforçar o mito da integração cultural, uma vez que os elementos constituintes não podem ser analisados separadamente.

Para Archer (1996), estrutura e cultura possuem relativa autonomia e independência, o que permite investigar tais componentes separadamente, analisando a interação e interconexão entre ambas. Com base nesses pressupostos, Archer denomina sua abordagem de morfogenética, dando proeminência para “a criatividade da práxis parcialmente independente e autônoma, via potencial humano, para criar novas e diferentes ordens” (ARCHER, 1996, p. 82). Seguindo a perspectiva realista crítica, a autora considera a capacidade para transformação um elemento intransitivo. O enquadre analítico fornecido pela abordagem morfogenética pode ser resumido nas seguintes proposições:

- (i) Existem relações lógicas entre os componentes do Sistema Cultural (relações lógicas dentro do sistema);
- (ii) Existem influências causais exercidas pelo Sistema Cultural sobre o nível Sociocultural (relações entre dois sistemas empiricamente separados);
- (iii) Existem relações causais entre grupos e sujeitos no nível Sociocultural (relações lógicas entre dois subsistemas);
- (iv) Há elaboração do Sistema Cultural devido ao nível Sociocultural modificar relações lógicas atuais e introduzir novas (relações lógicas entre um subsistema e um ambiente ideacional) (ARCHER, 1996, p. 106).

Tais proposições compõem um ciclo morfogenético de condicionamento (interação cultural e elaboração cultural), com ciclos contínuos: o produto final de (iv) constitui então o novo ciclo (i) e se inicia, assim, outro ciclo de mudança cultural (ARCHER, 1996). Separar as proposições dessa maneira é reivindicar a adoção do dualismo analítico, o que permite explicar a dinâmica cultural que resulta dele. Partindo da compreensão de que agência, estrutura e cultura não operam ao mesmo tempo, viabiliza-se o exame analítico das suas inter-relações para saber se cultura ou estrutura tem maior peso e examinar como seus poderes causais e propriedades emergentes são mediados pela agência humana (VANDENBERGHE, 2010). A ilustração a seguir explicita a visão realista crítica sobre as relações entre estrutura, cultura e agência:

Figura 3 – Morfogênese da agência: abordagem realista crítica



Fonte: elaboração própria com base em Archer (1995, 1996, 2004) e Bhaskar (1998).

Essa proposição pode nos ajudar a compreender melhor “quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências remodeladas por e durante a interação das estruturas” (AKOTIRENE, 2019, p. 43). Dessa forma, a agência também pode ser analiticamente examinada na sua relação com os constrangimentos das estruturais sociais e dos sistemas culturais, permitindo contemplar a emergência de um agente ativo e reflexivo (ARCHER, 1995, 1996).

Sobre essa questão, Bhaskar (1998, p. 17) afirma que a sociedade é tanto a condição quanto o resultado da agência humana e a agência humana tanto reproduz quanto transforma a sociedade. No entanto, existe uma assimetria a se destacar: “a qualquer momento a sociedade é pré-dada para os indivíduos que nunca a criam, mas apenas reproduzem-na ou a transformam”. O mundo social é, desse modo, sempre pré-estruturado. Essa é, por exemplo, uma grande diferença entre o Modelo Transformacional da Atividade Social (MTAS) de Bhaskar e a teoria da estruturação de Giddens (ARCHER, 1996). Isso significa que as pessoas estão sempre atuando em um mundo com restrições e possibilidades que elas não produziram. A estrutura social, então, é tanto a condição sempre presente quanto o resultado continuamente reproduzido da agência humana intencional. As pessoas, por exemplo, não se casam para reproduzir o núcleo familiar ou trabalham para sustentar a economia

capitalista, no entanto, é uma consequência não intencional (e resultado inexorável), pois é condição necessária para sua atividade (BHASKAR, 1998)

Baseada nesses pressupostos realistas, Archer propõe propriedades emergentes (discernimento, deliberação e dedicação) e poderes causais à agência, os quais não podem ser reduzidos às propriedades emergentes e aos poderes causais das estruturas sociais (disposições, funções, posições e instituições) e dos sistemas culturais (teorias, proposições ou doutrinas) (ARCHER, 2004; OLIVEIRA, 2011).

Ao explicar sua compreensão sobre o papel da agência na reprodução e transformação da estrutura, Archer (2007, p. 4) coloca em relevo a noção de reflexividade, processo social que está no coração da relação entre estrutura e agência, concebida como o “exercício regular da capacidade mental, compartilhada por todas as pessoas, para considerar-se em relação aos seus contextos (sociais) e vice-versa”. Nem todas as atividades sociais são completamente reflexivas e algumas são mais que outras. Para a autora, os processos reflexivos profundos sempre estão relacionados a questões de natureza social.

De modo mais específico, a reflexividade se caracteriza como o conjunto das conversações internas que um ator ou atora social tem consigo mesmo para resolver problemas cotidianos (ARCHER, 2003). A autora defende que nos tornamos quem somos através de deliberações reflexivas que “possuem poderes causais, isto é, poderes intrínsecos, que nos habilitam a monitorar e modificar a nós mesmos, e poderes extrínsecos, que permitem que medimos e modifiquemos nossas sociedades” (ARCHER, 2003, p. 46). Tais deliberações alteram nossas preocupações últimas, isto é, os “compromissos que são constitutivos de quem somos e uma expressão de nossas identidades”. Quem somos ou desejamos nos tornar é uma questão daquilo com o que mais nos importamos.

Para Archer (1995, p. 65), as preocupações últimas se relacionam com as três ordens da realidade: (i) bem-estar físico, relacionado à ordem natural das coisas, cuja expressão máxima são as emoções; (ii) competência performativa, relacionada aos artefatos da ordem prática; e (iii) autoestima, relacionada à ordem social, “garantida através de certos projetos (carreira, família, comunidade, clube ou igreja), cujo sucesso ou insucesso é considerado por nós como confirmação ou negação do nosso valor”. Grande parte das conversas internas será, sem dúvida, sobre as três ordens da realidade. A conversa interna nunca é suspensa, raramente dorme e monitora continuamente as preocupações últimas, considerando as circunstâncias contingentes que encontra (ARCHER, 2004).

São as conversações internas, acionadas por deliberações internas profundas, que medeiam os efeitos da estrutura sobre a agência, “no entanto, essa mediação depende de

agentes que exercem seus poderes para formular projetos e monitorar o eu e a sociedade na busca da realização dos seus projetos” (ARCHER, 2003, p. 298). Nesse sentido, as conversações internas são processos intra/intersubjetivos que envolvem discernimento (identificação das preocupações últimas), deliberação (resolução acerca das preocupações últimas) e dedicação (estabelecimento das preocupações últimas que integram projetos de vida do ator e da atora social) (ARCHER, 2004).

Figura 4 – Conversações internas



Fonte: elaboração própria com base em Archer (2004).

Em relação ao discernimento, o sujeito e o objeto, o “eu” e o “você”, atuam em conjunto para revisar projetos nos quais se pode investir determinado cuidado. A emocionalidade indica claramente aquilo pelo qual somos atraídos. A questão básica que se coloca sobre o discernimento é “Eu me importo o suficiente para viver com isso?” (ARCHER, 2004, p. 232). O discernimento trata-se de uma revisão preliminar dos projetos que temos e dos motivos para considerá-los valiosos. No segundo momento (deliberação), o “eu” e o “você” se envolvem em um diálogo que começa com a não solidariedade, mas cujo propósito é a conquista da solidariedade, ao elaborar as preocupações com as quais o “eu” se importa. A questão básica, que pode ser colocada é “Quanto você se preocupa?”, e a resposta eventualmente tem que ser em termos de “Até onde você irá?” (ARCHER, 2004, p. 235). Por fim, a emergência da dedicação envolve a priorização das três ordens da realidade (natural, prática e social), por meio da avaliação das preocupações relativas a elas. Não importa o quanto essas preocupações realmente originam-se fora de nós em nosso relacionamento com as ordens naturais, práticas e sociais da realidade. Na dedicação, tomamos responsabilidade por elas e as tornamos nossas.

Ainda que constrangidas socioculturalmente, as conversações internas têm poderes causais e podem reconfigurar projetos de vida, transformar identidades, intensificar agenciamentos e fazer emergir agentes engajados/as. O acionamento dos poderes causais da agência depende dos projetos de vida que as pessoas forjam, mantêm, abandonam e/ou remodelam, reflexivamente, ao longo da existência. Todos/as nós temos preocupações de ordem natural, prática e social, mas quais são essas preocupações e como elas se configuram é uma questão de reflexividade humana.

De modo constante, nós decidimos “nosso curso pessoal de ação na sociedade” (ARCHER, 2003, p. 167), uma vez que refletimos e avaliamos nossas prioridades de vida, alterando nossas preocupações últimas, por meio de processos sociais, cognitivos e afetivos. Os cursos de ação são produzidos por meio de deliberações reflexivas de agentes que determinam subjetivamente seus projetos práticos em relação às suas circunstâncias objetivas. As deliberações reflexivas profundas possuem eficácia causal e alteram as preocupações últimas de cada pessoa ou grupo, nas diferentes instâncias sociais, culminando com a reelaboração dos seus projetos de vida e, conseqüentemente, com a ampliação da capacidade de agir socioculturalmente no nível das práticas micropolíticas (ARCHER, 2003, 2007).

Para comprovar suas asserções, Archer (2003) realizou investigação exploratória rigorosa com entrevistas em profundidade e constatou que os sujeitos pesquisados (vinte pessoas de diferentes origens em relação a profissão, classe, sexo, geração) mantinham consigo mesmas conversações internas. Apesar de ninguém exercitar a reflexividade da mesma forma, Archer (2003) revela que as pessoas podem ter quatro modos de reflexividade. Sua pesquisa descobriu a existência de pessoas *reflexivas comunicativas*, *reflexivas autônomas*, *metareflexivas* e *reflexivas fraturadas*. O quadro a seguir caracteriza sucintamente os modos de reflexividade:

Quadro 10 - Modos de reflexividade

Modos
<p>Reflexivas comunicativas compartilham três características: (i) elas devem ter outras pessoas com quem podem compartilhar suas deliberações, admitindo que sozinhas podem não chegar a uma ação considerada correta ou efetiva. Além disso, (ii) possuem um grau excepcionalmente alto de sentido de continuidade, desafiando noções pós-modernas de relações humanas fragmentadas. Em vez disso, mostram pouca mobilidade, mantendo relações intensas com familiares e amigos. Este grupo designou inequivocamente a família e os amigos como sendo sua preocupação última. Por fim, (iii) sua última característica é a harmonização de suas múltiplas preocupações.</p>
<p>Reflexivas autônomas possuem cursos de vida mais variados, costumam reelaborar e reexaminar seus projetos de vida originais e compartilham de uma combinação harmônica de suas preocupações, assim como as</p>

comunicativas reflexivas, mas o fazem de modo totalmente diferente e pelo uso de métodos. O trabalho é a prioridade. Relações interpessoais ficam subordinadas a essa preocupação última. Outra característica comum é o individualismo. São pessoas independentes, cuja autossuficiência torna cada uma delas um pouco solitária, independentemente de ser ou não casada ou, por exemplo, ser membro de uma ordem religiosa.

Metarreflexivas produzem reflexão sobre os próprios atos de reflexividade e não estão enraizados em nenhum contexto, valorizando a mobilidade social. São pessoas críticas, não apenas em relação às próprias ocupações, mas também em termos de injustiça social. Isso não as torna ativistas, embora já possam ter vivido seus momentos políticos. Em vez disso, há uma profunda preocupação com os oprimidos e os globalmente privados. Além disso, são idealistas: mais cedo ou mais tarde, são atraídas para um ideal que desejavam expressar dentro e através de suas próprias vidas. Seu ideal as torna críticas de si mesmas como pessoas e das vidas que levam.

Reflexivas fraturadas são aquelas que têm seus poderes de reflexividade suspensos. O modo particular de reflexividade que elas haviam desenvolvido não permitia mais lidar subjetivamente com o ambiente objetivo que passaram a enfrentar. O que foi suspenso ou inibido é a capacidade de manter uma conversa sobre si mesmas em relação às circunstâncias. Não é que essas pessoas sejam incapazes de diálogo interno. O termo 'fraturado' indica exatamente que 'fraturas' podem ser reparadas. Em outras palavras, as pessoas são 'reflexivas fraturadas' agora, porque algum impedimento ou deslocamento mina sua orientação subjetiva em relação ao eu e à sociedade.

Fonte: elaboração própria com base em Archer (2003).

Com base em Archer (2003, 2004), parto da premissa de que agentes sociais podem transitar, ao longo da existência, de uma reflexividade para a outra ou compartilhar características, mas se relacionar com elas de modo mais reativo ou mais criativo, mitigando-as ou fortalecendo-as, reforçando-as ou reconstruindo-as. Circunstâncias, contingências, restrições, possibilidades, delineiam o modo como agentes elaboram reflexivamente sua relação consigo mesmas, com o outro, as estruturas de gênero, raça, classe, territorialidade, nação, e com as organizações e instituições sociais como a escola.

Nesse sentido, compreendo que *agenciamento*²⁷ é um processo sociodiscursivo de reelaboração (meta)reflexiva e produção de si, na perspectiva da agência engajada e da identidade de projeto, que se relaciona com processos de conscientização identitária, constringidos inevitavelmente pelos efeitos causais das interações entre estruturas sociais e econômicas e sistemas culturais. Os agenciamentos ocorrem de modos diferentes e singulares, pois dependem da maneira como a identidade pessoal do ator e da atora social é afetada pelas experiências em práticas sociais e práticas discursivas. É uma questão de abertura também.

²⁷ O conceito de *agenciamento*, proposto inicialmente por Deleuze para substituir a noção de “dispositivo” e de “máquinas desejantes”, passa a ter grande importância em sua esquizoanálise, sendo tratado, posteriormente, em termos de produção desejante, daí surgem noções como “*agenciamento coletivo de enunciação*” e “*agenciamento maquínico do desejo*” (DELEUZE; GUATTARI, 2003 [1975], p. 81). Neste estudo, a compreensão sociodiscursiva de agenciamento segue perspectiva transdisciplinar a partir do diálogo entre a teoria morfo genética da agência, a ADC e a crítica decolonial.

As práticas discursivo-identitárias marcadas pelo potencial crítico e decolonial que incidem sobre sistemas de conhecimento, crenças e valores, relações de poder e processos de subjetivação, tendem a produzir discernimento, deliberação reflexiva e dedicação mais frequentes e efeitos causais na reelaboração dos projetos de vida. Dessa forma, os agenciamentos estão associados a movimentos reflexivos de decolonização do saber, do poder e do ser. Não há níveis ou graus de agenciamento, porque não existe um *chegar lá*, mas ciclos e processos contínuos de reelaboração reflexiva que intensificam a capacidade de ação criativa. Os agenciamentos têm a ver com as relações “entre as identidades e a ética nas práticas e nos eventos sociais (com suas atividades), nos discursos e textos, nas relações sociais, crenças e histórias pessoais, e no mundo material (objetos, instrumentos e tecnologias)” (MAGALHÃES, 2013, *apud* MAGALHÃES, 2017, p. 592). Além disso, é imprescindível considerar que a agência e, conseqüentemente, os agenciamentos, possuem especificidade histórica e geopolítica (MCLAREN, 2002).

Os processos de identificação de gênero, o reconhecimento do pertencimento étnico-racial, o desenvolvimento da consciência de classe, isto é, os processos de formação e conscientização identitária, sobretudo quando ocorrem em perspectiva interseccional, são processos profundamente reflexivos que podem reelaborar projetos de vida e intensificar a agência humana. Ainda que identidades sejam performatizadas pela iteração de discursos e práticas e constringidas pelas condições materiais e sociais, a criatividade da práxis sempre é possível. Nesse sentido, as práticas discursivo-identitárias que possibilitam processos de formação e conscientização identitária, ancoradas em deliberações internas que decolonizam saber, poder e ser, intensificam ou fazem emergir possibilidades de agenciamentos.

Sem dúvida, a participação no PMI possibilita experiências agenciadoras. Ler, escrever, interagir, dialogar, debater, escutar, refletir, discutir, contestar, experimentar, compartilhar, confessar, podem ser práticas pedagógicas agenciadoras, quando orientadas pela resistência crítica e criadora, abandonando pedagogias de protesto em favor de políticas de transformação (MCLAREN, 2002). Experiências metareflexivas profundas (re)configuram projetos de vida e tornam as práticas cidadãs, a justiça social, a preservação da democracia, uma das preocupações últimas das pessoas. É o imperativo de ser reflexivo que se apresenta para uma sociedade que intenciona ser antidiscriminatória.

Por isso, cabe perguntar: Como descrever, analisar, interpretar e explicar, discursivamente, os agenciamentos dos/as estudantes após vivenciarem as experiências formativas no PMI, orientadas pela perspectiva crítica e decolonial? Quais categorias analíticas podem revelar processos de agenciamento? A escuta sensível dos relatos sobre as

experiências formativas em rodas de conversa, a leitura discursiva crítica dos registros escritos em diário de bordo, a observação das interações em sala de aula e em outros espaços da escola e a produção de notas de campo, foram as estratégias metodológicas basilares para identificar pistas discursivas de processos de agenciamento. Tais procedimentos serão detalhados no capítulo subsequente.

PESQUISA ETNOGRÁFICA NA ESCOLA

Quando nos desfamiliarizamos do nosso mundo, escadas não são mais apenas vias para se mover entre andares, mas podem ser campos de batalha de gênero onde as mulheres protegem seu espaço, corpo, compostura, status e identidade. Salas de aula não são mais uma congregação de aprendizes recebendo informação de um professor, mas um microcosmo de lutas discretas e sobrepostas por status, respeito e conquista sexual, assim como hostilidade étnica, rituais de degradação, ameaça à face e jogos de poder (THOMAS, 1993, p. 44).

Este capítulo aborda os princípios epistemológicos e metodológicos que fundamentam o estudo. Inicialmente, trato das finalidades das investigações qualitativas no campo da ADC, evidenciando os aspectos epistemológicos. Em seguida, defino a compreensão de investigação etnográfico-discursiva. Depois, caracterizo o contexto de pesquisa e os sujeitos colaboradores e explano sobre os procedimentos metodológicos no processo de geração de dados e as especificidades de cada instrumento adotado (observação de aula, notas de campo, diário de bordo e rodas de conversa). Em seguida, delinco a perspectiva da análise discursiva crítica e da interpretação dos dados, apresentando o desenho do presente estudo. Por fim, elenco as categorias analíticas dos significados representacional e identificacional utilizadas na descrição, análise e interpretação dos dados empíricos que constituem o *corpus* da pesquisa.

4.1 Marcações epistemológicas

A investigação centrada no contexto escolar como campo de observação sistemática (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002; ANDRÉ, 2002) exigiu-me rigor e flexibilidade no emprego de diferentes estratégias metodológicas para que fosse possível capturar as relações entre os discursos articulados pelos/as estudantes sobre as experiências formativas e as práticas discursivo-identitárias construídas no PMI. A abordagem qualitativa, caracterizada como processo complexo e contínuo de elaboração reflexiva da ação e do pensamento, permitiu-me empreender uma prática-teórica problematizadora e viabilizou a interpretação densa dos sentidos e significados que são (ou podem ser) indexicalizados pelos discursos nas

práticas sociais (DENZIN; LINCOLN, 2006; BAUER; GASKELL, 2004; MACEDO, 2004; STREET, 2014; FLICK, 2015 [2007]), considerando “tanto o caráter computante do cérebro unido ao caráter sensível do corpo, quanto o caráter cogitante da mente” (GALEFFI, 2009, p. 17)

De acordo com Flick (2015), a pesquisa qualitativa é marcada por variados traços, dentre os quais podemos destacar, por representar o estudo em tela, a utilização do texto como material empírico. Segundo Pedro (1997, p. 23), todas as abordagens de análise de discurso “tomam o texto como domínio adequado da teoria e da descrição linguísticas”, e a ADC, por sua vez, fornece uma “dimensão crítica à análise dos textos”. Com uma visão social realista de sociedade, a ADC compreende que os textos são elementos ontológicos que materializam os discursos nas diferentes práticas sociais.

Os textos assumem importância decisiva nas pesquisas realizadas no âmbito da ADC que, para analisar práticas sociais e discursivas particulares conectadas a uma rede de práticas, focaliza processos de produção, circulação e consumo de textos por sujeitos influenciados pelas relações sociais construídas no contexto mais imediato (situação, instituição) e mais amplo (sócio-histórico e cultural). A análise de discurso é uma prática “que oscila entre um foco em textos específicos” e um foco na “ordem de discurso, que é a estruturação social de uma língua/linguagem e sua parceria com determinadas práticas sociais” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 9)

Como parto de uma perspectiva de ciência questionadora que valoriza a diversidade epistêmica (GROSGUÉL, 2016), a ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2010), os saberes polilógicos e poliéticos (GALEFFI, 2001), e não apenas reproduz modelos teóricos do Norte, não há uma fazer qualitativo ideal a ser perseguido. Nesse sentido, o que importa é a investigação consistente e coerente, crítica e autocrítica, que prime pelo rigor pautado no engajamento teórico-político e na análise discursiva crítica de textos associada à crítica social, que não traz respostas definitivas e generalizantes, mas análises e explicações provisórias de práticas particulares e situadas.

Ancorado em um modelo teórico-metodológico consolidado como campo transdisciplinar, o que busquei nesta tese foi conduzir diálogos produtivos para investigar o contexto escolar e pensar uma educação mais democrática e inclusiva que contemple saberes do Sul e do Norte e que atue na desconstrução de práticas e discursos excludentes, sobretudo sexistas e racistas, bases da educação colonial, bancária, enciclopedista e racionalizante. Na esteira de Kincheloe e McLaren (2005, p. 308-309), penso que a pesquisa orientada pela perspectiva crítica busca “imaginar formas de amenizar o sofrimento humano, produzir saúde

psicológica, [...] ir além do egocentrismo e do etnocentrismo e trabalhar a construção de novas formas de relação com pessoas diversas”.

Baseando-se em Mason (2006), Resende e Vieira (2016) propõem que a realização da pesquisa qualitativa em ADC exige do/a pesquisador/a decisões de caráter ontológico, epistemológico e metodológico, as quais constituirão seu esquema interpretativo. A primeira decisão diz respeito à maneira como o pesquisador concebe o mundo (ontologia). A visão ontológica que constitui a base deste estudo foi explicitada no capítulo anterior, quando tratei da abordagem realista crítica para explicar a compreensão de discurso que orienta este trabalho. Neste capítulo, explicito as decisões de natureza epistemológica e metodológica. A decisão epistemológica muitas vezes fica oculta em grande parte das pesquisas, mas influencia, delinea, determina e embasa a prática-teórica e precisa ser identificada (CRESWELL, 2010). Para Mason (2002), a epistemologia é, literalmente, a teoria do conhecimento que embasa a pesquisa e diz respeito aos princípios e regras que subsidiam o/a pesquisador/a a decidir sobre o modo como o fenômeno social pode ser conhecido e como o conhecimento pode ser demonstrado.

Creswell (2010) propõe quatro perspectivas epistemológicas para a condução de uma pesquisa: *pós-positivista* (identificação e avaliação das causas que influenciam resultados); *construtivista social* (desenvolvimento de uma teoria ou padrão de significado), *pragmática* (atenção no problema de pesquisa e utilização de abordagens pluralísticas para derivar conhecimento sobre o problema); e *reivindicatória/participatória* (defesa de uma agenda de ação social, por meio dos estudos de questões sociais como dominação, alienação, desigualdade, opressão). Tais paradigmas são abstratos e “ganham maior complexidade no nível de comunidades interpretativas específicas concretas” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 34).

Como analiso um problema sociodiscursivo a partir do contexto escolar, em perspectiva crítica e decolonial, a epistemologia que funda este estudo, considerando a taxonomia desenhada por Creswell, tem finalidade reivindicatória. As pesquisas em ADC sempre explicitam seu compromisso social e político com os temas investigados. Corroborando com essa asserção, Denzin e Lincoln (2006, p. 32) afirmam que “o ato da pesquisa qualitativa não pode mais ser visto a partir de dentro de uma perspectiva neutra e objetiva”, pois “a classe, a raça, o gênero e a etnicidade influenciam o processo de investigação, fazendo da pesquisa um processo multicultural”. Além disso, uma epistemologia que se propõe crítica precisa desenvolver modos holísticos de compreender as

experiências humanas em suas relações com as estruturas sociais e econômicas (KINCHELOE; MCLAREN, 2005).

De modo distinto a Creswell, Schwandt (2006) propõe três possibilidades epistemológicas para a realização de pesquisas qualitativas: o interpretativismo, a hermenêutica e o construcionismo social. Embora existam diferentes tradições interpretativistas (intencionalismo, sociologia fenomenológica, jogos de linguagem), com enfoques diversos, os interesses comuns a essas abordagens são: (i) a compreensão dos significados da ação humana; (ii) compromisso ético na forma de respeito e fidelidade acerca da experiência de vida; e (iii) conhecimento enriquecido pela subjetividade humana, sem sacrificar a objetividade do conhecimento.

Para a hermenêutica filosófica, a “compreensão não é uma atividade isolada executada por seres humanos, mas estrutura básica da nossa experiência de vida” (SCHWANDT, 2006, p. 197). Nesse sentido, a compreensão não pode ser controlada por técnicas, procedimentos e/ou regras, porque é uma condição incontornável do ser humano, de natureza participativa, dialógica e conversacional. O significado da ação humana é negociado na interpretação. Por isso, para pesquisadores/as que se identificam com essa filosofia, o que interessa não é o procedimento de compreensão, mas as condições nas quais ocorrem a compreensão.

Por fim, o construcionismo social busca superar epistemologias representacionistas em diferentes aspectos, interessando-se pelo funcionamento dos enunciados. Essa abordagem parte de esquemas conceituais através dos quais o mundo é descrito e explicado. Nesse sentido, o *perspectivismo* explica a realidade, isto é, não existe somente uma realidade, mas tantas quantas forem as compreensões dessa realidade. Por isso, o construcionismo social é “mudo” no que diz respeito a questões ontológicas (SCHWANDT, 2006, p. 199).

De acordo com Magalhães, Martins e Resende (2017), a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico-discursivo orienta-se pela tradição etnográfica influenciada pelo trabalho de Geertz (1978, 1997), que associa, de certa maneira, o interpretativismo e a hermenêutica. Quanto a essas combinações, Denzin e Lincoln (2006, p. 17) recomendam ao/à pesquisador/a qualitativo/a “um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo”, no intuito de compreender melhor o tema investigado. Dessa forma, o/a pesquisador/a aciona atividades intelectuais semelhantes às de tradutores/as que elaboram compreensões pormenorizadas dos processos sociais, “como o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos/as colaboradores/as da pesquisa; a forma como se articulam os processos sociais, as instituições, os discursos, as relações sociais e os significados que produzem (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 30).

Schwandt (2006) destaca ainda que, como a investigação qualitativa envolve questões acerca da justiça social, esse compromisso ético-político do pesquisador que embasa a epistemologia adotada também deve estar relacionada de algum modo a uma epistemologia moral, que diz respeito a uma atenção, um cuidar do outro, “uma sinceridade para comover-se com a condição dos outros”, “a disposição de ser tocado pela vida do outro” (NUSSBAUM, 1990, *apud*, SCHWANDT, 2006, p. 199). A epistemologia moral “não diz respeito à tomada de decisões, ao cálculo ou aos procedimentos”, mas aquele impulso infundado, não-racional, indiscutível, indesculpável e incalculável de se estender em direção ao outro, de afagar, de estar ao lado, de viver por, aconteça o que acontecer (BAUMAN, 1993, *apud*, SCHWANDT, 2006, p. 199).

Essa postura ético-política e moral envolve as finalidades da pesquisa qualitativa de modo geral, mas também a própria relação com o contexto de pesquisa, em que agentes ou grupos colaboradores não são idiotas culturais (MACEDO, 2004, 2010). A moralidade não é opcional, intencional, voluntária (SCHWANDT, 2006), mas um princípio particular para se construir uma ética na prática teórica do/a pesquisador/a. De acordo com Vetlesen (1997, *apud* SHWANDT, 2006, p. 9),

A ideia central do estar ao lado não é o direito nem os direitos, não é a felicidade nem o bem daqueles a quem ela diz respeito. A ideia central é a responsabilidade. A responsabilidade não como algo livremente assumido, nem social, política ou legalmente sancionado; [...] as questões que envolvem justiça, bondade e felicidade são todas importantes, mas vêm depois, e não definem, tomadas em conjunto ou individualmente, o fenômeno moralidade e a tarefa responsabilidade.

Associar compromisso ético e político a uma epistemologia moral é uma questão complexa, no entanto, os princípios éticos, políticos e morais que orientam a pesquisa qualitativa devem ser tratados como um problema a ser resolvido pelo/a pesquisador/a por meio da adoção e da utilização coerente da abordagem de investigação, das interações no processo de geração dos dados, da forma textual, da metodologia, afinal, o modo “como eu devo ser em relação a essas pessoas que estou estudando” e o modo como concebo os propósitos da pesquisa qualitativa exigem um tipo de compreensão que só pode ser descrita como “conhecimento prático-moral” (SCHWANDT, 2006, p. 209). A luta do/a pesquisador/a qualitativo/a, hoje, é “no sentido de relacionar a pesquisa qualitativa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Nessa mesma perspectiva, Bhaskar (1998) defende que as ciências sociais devem ser morais, uma vez que o mundo é construído de crenças e valores. Ao

identificar, por exemplo, os processos discursivos e identitários que atuam na manutenção das desigualdades, é importante realizar uma avaliação positiva das ações transformadoras com vistas a modificações no sistema (BHASKAR, 1998; BARROS, 2015).

Com base na elaboração reflexiva das questões ontológicas e epistemológicas, parte-se para o planejamento e para a realização da pesquisa, relacionando paradigmas teóricos, estratégias de investigação e métodos para a geração dos dados (DENZIN; LINCOLN, 2006). De modo flexível, essas escolhas foram construídas paralelamente e se retroalimentaram. Planejei as etapas para a geração, tratamento e análise dos dados, com a utilização de métodos alinhados à investigação etnográfico-discursiva no contexto escolar que será descrita na seção a seguir.

4.2 Etnografia discursiva da prática pedagógica

A pesquisa etnográfica surge no seio da antropologia como possibilidade investigativa, com aplicação variada ao longo dos anos. No fim do século XIX e na primeira metade do século XX, era compreendida como longa imersão no campo, durante anos, para se investigar a cultura de sociedades de pequena escala (povo e/ou comunidade), sobretudo tradicionais e iletradas, realizando um exame de suas crenças, seus costumes e comportamentos (ANGROSINO, 2009; DENZIN, LINCOLN, 2006; CANÇADO, 1994; ANDRÉ, 2002). Com o passar do tempo, espalhou-se por outras áreas do conhecimento como a educação, a sociologia, a linguística, com distintas abordagens teóricas. Apesar dessa ampla variedade de orientações, é possível destacar aspectos compartilhados. De acordo com Angrosino (2009, p. 31), o método etnográfico apresenta tipicamente as seguintes características:

- Ele é baseado na pesquisa de campo (conduzido no local onde as pessoas vivem e não em laboratórios onde o pesquisador controla os elementos do comportamento a ser medido ou observado).
- É personalizado (conduzido por pesquisadores que, no dia a dia, estão face a face com as pessoas que estão estudando e que, assim, são tanto participantes quanto observadores das vidas em estudo).
- É multifatorial (conduzido pelo uso de duas ou mais técnicas de coleta de dados – os quais podem ser de natureza qualitativa ou quantitativa – para triangular uma conclusão, que pode ser considerada fortalecida pelas múltiplas vias com que foi alcançada).
- Ele requer um compromisso de longo prazo, ou seja, é conduzido por pesquisadores que pretendem interagir com as pessoas que eles estão

estudando durante um longo período de tempo (embora o tempo exato possa variar, digamos, de algumas semanas a um ano ou mais).

- É indutivo (conduzido de modo a usar um acúmulo descritivo de detalhe para construir modelos gerais ou teorias explicativas, e não para testar hipóteses derivadas de outras teorias ou modelos existentes).
- É dialógico (conduzido por pesquisadores cujas conclusões e interpretações podem ser discutidas pelos informantes na medida em que elas vão se formando).
- É holístico (conduzido para revelar o retrato mais completo possível do grupo em estudo).

A partir de tais traços característicos, verifica-se que a etnografia é sempre realizada *in loco* e o/a etnógrafo/a é alguém que adentra as experiências humanas e participa da vida das pessoas que colaboram com o estudo. Em outras palavras, Erikson define a atividade do/a etnógrafo/a partir de duas práticas mais gerais: olhar e perguntar (CANÇADO, 1994). Nesse sentido, empregam-se técnicas de observação e técnicas interativas que incentivem a criação de ambiente de confiança favorável ao compartilhamento das experiências. Essas duas práticas conjuntas constituem o núcleo do método etnográfico: “a participação em primeira mão em um mundo social a princípio desconhecido e a produção de relatos escritos sobre esse mundo, com base em tal participação” (EMERSON; FRETZ; SHAW, 1995, p. 1). Além de olhar e perguntar, destaco como incontornável à prática-teórica do/a etnógrafo/a a dimensão do sentir. Sensações, percepções, sentimentos, paradoxos, empatia, alteridades, também integram inevitavelmente os processos de imersão em um determinado contexto. A etnografia ocorre, de fato, quando há um “mergulho no microssocial” (SEVERINO, 2007, p. 119), que permite observar, representar e sentir as singularidades do contexto investigado e estudar experiências, rotina e interações dos sujeitos colaboradores.

André (2002) destaca que, na educação, estudos do tipo etnográfico devem partir do uso de técnicas tradicionalmente associadas à etnografia (observação, entrevista e análise de documento), com algumas particularidades: a constante interação entre pesquisador/a e sujeitos colaboradores; ênfase no processo; preocupação com os significados construídos pelos sujeitos sobre suas experiências; descrição e indução; e, por fim, interesse em descobertas, não em constatações. Ainda segundo a autora, as técnicas de pesquisa etnográfica tornam possível ao/à pesquisador/a aproximar-se dos “encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano” (ANDRÉ, 2002, p. 32). A imersão no contexto escolar

confere ao/à pesquisador/a acesso à fluidez da vida do outro e refinamento da sua sensibilidade sobre os processos e as interações” (EMERSON; FRETZ; SHAW, 1995).

Além disso, a etnografia nos possibilita conhecer melhor as práticas, os discursos, a rotina, as características e ações das atoras e dos atores pedagógicos, isto é, o *habitus* institucional. Para Reay, David e Ball (2001, p. 1), *habitus* institucional “constitui um amálgama complexo de agência e estrutura e pode ser entendido como o impacto de um grupo cultural ou classe social no comportamento de um indivíduo, pois é mediado por uma instituição”. Expandindo o conceito de *habitus* bourdieusiano, diferentes pesquisadores/as educacionais americanos/as e britânicos/as têm utilizado a noção de *habitus* institucional para estudar a influência de organizações e instituições educacionais, como universidades e escolas, nas visões, escolhas e experiências do público discente (MEO, 2006).

A noção de *habitus* institucional também nos aproxima dos processos pelos quais classe, raça e gênero influenciam a vida dos/as alunos/as e suas escolhas no contexto escolar (MEO, 2006). O *habitus* institucional desempenha papel importante tanto na iteração e ruptura de práticas e discursos discriminatórios quanto no engajamento dos/as estudantes com os processos formativos. Resultado contínuo das relações de poder entre diferentes atores e atoras sociais dentro de uma organização e em permanente relação com a dimensão macrossocial (BOURDIEU, 1992; REAY; DAVID; BALL, 2001), o *habitus* institucional é compreendido como o currículo oculto, através do qual normas, crenças e valores não são explicitamente aprendidos, mas são inculcados no cotidiano da interação, influenciando as experiências de professores/as e estudantes (MEO, 2006). Apesar de o *habitus* institucional possuir uma história construída coletivamente e estabelecida ao longo do tempo, é passível de transformação por meio da atuação das atoras e dos atores pedagógicos e da mudança das práticas institucionais e curriculares (REAY; DAVID; BALL, 2001).

A etnografia discursiva que realizei, situada no contexto educacional, considerou diferentes práticas pedagógicas, principalmente em eventos envolvendo práticas de leitura e de escrita, em aulas de LP. De modo mais específico, pesquisas sobre as representações e os usos da leitura e da escrita na escola têm trazido “a necessidade de observar aspectos que extrapolam o processo meramente de produção textual, tais como as ações, as redes de relacionamento, valores e crenças dos participantes na interação em eventos e práticas sociais” (RIOS, 2006, p. 63). Um outro ponto importante a se considerar é que pesquisas etnográficas sobre as práticas escolarizadas de leitura e de escrita certamente contribuem para desconstruir a imagem essencializante que, por vezes, se compartilha sobre essas mesmas práticas nas esferas públicas e nos espaços sociais, o que mitiga o discurso dominante do

letramento (RIOS, 2013), responsável por colocar as pessoas letradas como superiores em relação às pessoas não familiarizadas com letramentos prestigiados socialmente.

Neste trabalho, ao abordar as práticas pedagógicas envolvendo leitura e escrita, empreendi investigação designada como etnográfico-discursiva, cuja especificidade está na focalização das relações entre textos, práticas sociais e práticas discursivas, considerando os modos relativamente estáveis de representar, agir e identificar no discurso a partir de experiências sociais situadas (FAIRCLOUGH, 2016[1992], 2003; MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017). Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 117) sublinham ainda outros traços para essa perspectiva:

A metodologia etnográfico-discursiva é um processo reflexivo baseado em observações e registros escritos (diários de pesquisadores ou pesquisadoras e de participantes, notas de campo), em dados gerados em entrevistas e em artefatos (textos e outros objetos) coletados no local da pesquisa. Porém, não se limita aos dados. Como se trata de um processo, os dados da pesquisa etnográfico-discursiva relacionam-se com a curiosidade e a motivação de pesquisadores e pesquisadoras, e também, com conceitos da literatura pertinente.

Observa-se, assim, que a reflexividade é uma dimensão que marca tal abordagem: o pesquisador elabora, reflexiva e continuamente, sua ação e sua compreensão acerca das experiências do outro, considerando as singularidades do ambiente e as condições de consumo, circulação e produção dos textos. Além disso, enquanto abordagem comprometida com justiça social, enfatiza as implicações do/a pesquisador/a com o objeto de estudo e a necessária mobilização das ferramentas conceituais próprias ao campo teórico dos estudos críticos do discurso e das demais áreas envolvidas no diálogo interdisciplinar.

Como a ADC investiga as relações internas e dialéticas entre linguagem e sociedade, buscando compreender, dentre outras coisas, os efeitos causais da estruturação social na formulação de textos, uma preocupação da etnografia discursiva é o estudo das ordens do discurso, com especial atenção para os gêneros discursivos ou para a cadeia dos gêneros mobilizada pelas práticas do contexto investigado. É por meio dos gêneros discursivos situados, como elementos da ordem do discurso, que se torna possível articular a análise dos textos à análise de caráter social. Os gêneros discursivos são “potenciais para (inter)ações, que caracterizamos como formas textuais e sentidos derivados dos propósitos das situações sociais, constringendo os textos falados, escritos e visuais” (MAGALHÃES, MARTINS; RESENDE, 2017, p. 97).

Por fim, conforme Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 97), o diálogo entre ADC e etnografia não pode ser de mera combinação. Assim como as estratégias etnográficas enriquecem a investigação das relações entre práticas sociais e discursos, a ADC também pode contribuir para análises mais refinadas no campo da etnografia, em diferentes áreas, como a sociologia e a antropologia. Partindo de uma perspectiva transdisciplinar, a relação entre ADC e etnografia pode se tornar bastante produtiva, desde que se garantam o rigor e a coerência ao articular as decisões ontológicas, epistemológicas e metodológicas.

4.3 Contexto pedagógico e agentes colaboradores

A investigação etnográfico-discursiva em tela foi autorizada pela UnB e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil, conforme parecer consubstanciado n. 3.070.769, estando de acordo com as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012 e 510/2016. Na condição de pesquisador preocupado com o rigor e a qualidade do estudo, busquei pautar as práticas de investigação em princípios éticos para garantir o bem estar dos/as colaboradores/as no contexto de pesquisa.

Apesar de investigar a experiência de aplicação do PMI em uma escola específica, o início da pesquisa etnográfica se deu ainda na formação dos/as docentes inscritos no PAPMI. A intenção era compreender melhor o processo de proposição do programa até a sua chegada à escola. Ao todo, observei cinco encontros da formação e registrei, em notas de campo, informações referentes às atividades realizadas, interações entre participantes, cenário e cenas da formação.

O contexto investigado especificamente foi uma escola da rede pública do DF, localizada em uma região periférica, na cidade de Taguatinga: o Centro Educacional 07 de Taguatinga (CED 07). Fundado em 18 de abril de 1978 e, hoje, voltado exclusivamente para o Ensino Médio (EM), nos turnos matutino e vespertino, e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no noturno, o CED 07 localiza-se no Setor M Norte, EQNM 36/38, Conjunto B, atende 765 estudantes e conta com 94 funcionários. Em relação à estrutura física, possui 17 salas de aula distribuídas em quatro blocos (A, B, C e D), sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta, cozinha, sala de leitura, banheiro dentro do prédio, banheiro, dependências e vias adequadas a estudantes

com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório e despensa.

Imagem 6 – Área externa do CED 07 de Taguatinga



Fonte: arquivo pessoal.

A referida escola foi escolhida como *locus* de produção de dados por três motivos: primeiro, das 15 (quinze) escolas selecionadas para participar do PAPMI no ano de 2017, somente 04 (quatro) delas atendiam ao público do EM. Considerando minha trajetória como docente bem como a experiência de pesquisa realizada no mestrado, tenho preferência por essa etapa da educação básica, uma vez que conheço melhor seus objetivos, os documentos de parametrização do ensino, o currículo e sua dinâmica. Além disso, não queria a experiência de aplicação do PMI em apenas uma série, fato que ocorreu com algumas das escolas do EM. No CED 07, pude observar como as práticas pedagógicas inseridas no PMI aconteceram em duas turmas (segundo e terceiro anos); segundo, no início da formação do PAPMI, ao consultar as docentes sobre a possibilidade de acompanhá-las na aplicação do PMI, recebi resposta positiva de imediato e um acolhimento singular. Isso foi muito importante, pois, conforme Angrosino (2009, p. 48), o/a pesquisador/a que realiza etnografia deve escolher um contexto de pesquisa com “um mínimo de obstáculos de acesso”. Percebi que elas não se sentiriam incomodadas com minha presença e colaborariam com a realização da investigação; terceiro, é uma escola que atende a um público bastante heterogêneo, especialmente por sua localização geográfica. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CED 07, ainda que a escola cumpra com o previsto no remanejamento natural, recebendo estudantes do Centro de Ensino Fundamental 17 de Taguatinga, também acolhe estudantes oriundos/as de

outras cidades, como Ceilândia, Samambaia, Recanto das Emas e Águas Lindas. No que diz respeito ao perfil socioeconômico²⁸ da comunidade escolar, as famílias pertencem, principalmente, às classes C, D e E, ou se encontram em situação de vulnerabilidade social, sendo geralmente assistidas por programas sociais do Governo Federal (GF) e/ou local (PPP, 2019). Tal heterogeneidade me permitiu perceber como sujeitos, de distintas histórias e origens sociais, com diferentes atravessamentos identitários, relacionam-se reflexivamente com as práticas de leitura, de escrita e de oralidade para debater as questões propostas no PMI.

Em relação aos documentos de parametrização do ensino, o CED 07 oferece aos/às estudantes uma educação orientada pelos princípios enunciados em documentos de referência nacional, mas também em documentos específicos do DF, como a Lei Orgânica do Distrito Federal, Diretrizes de Avaliação Educacional, Diretrizes para Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio, Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral e Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF. O CED 07 atua em regime de educação anual com organização semestral. As matrículas continuam anuais, em séries, contudo, a organização do tempo escolar e dos componentes curriculares do Ensino Médio acontece em semestres.

No CED 07, sete turmas participaram ativamente do PMI (3 turmas de segundo ano e 4 turmas de terceiro ano). Como meu intuito não foi comparar o modo como cada turma se relacionava com as ações do PMI, decidi investigar uma turma de cada ano. Depois que sinalizei essa decisão para as docentes, elas elegeram as turmas a serem observadas. A escolha foi motivada também pelos dias que me encontrava em Brasília. Como não obtive licença do trabalho para estudo, nos dias de segunda-feira, terça-feira e quarta-feira, realizei a etnografia na escola e cursei disciplinas obrigatórias do doutoramento na UnB. Nos dias de quinta-feira e sexta-feira, ministrei aula no IFBA, *Campus* Barreiras. Os/as agentes colaboradores/as da pesquisa, como dito, foram os/a alunos/as de 02 turmas do EM (segundo ano e terceiro ano) e as respectivas professoras de LP, Otilina e Clarice. Ao todo, foram 22 estudantes da turma do segundo ano (12 do sexo feminino e 10 do sexo masculino), e 27 da

²⁸ Somente após a conclusão do processo de geração de dados, durante a escrita do trabalho, percebi a importância de caracterizar individualmente os/as 49 estudantes colaboradores/as, mas já não havia possibilidade de realizar a aplicação de questionários para obter tais informações. A princípio, essas informações não me pareciam necessárias, uma vez que pretendia abordar a questão dos agenciamentos independentemente das inscrições identitárias que constituíam os/as agentes colaboradores/as da pesquisa, no entanto, considerando o viés decolonial do estudo, que se fortaleceu nos processos de análise, essas informações poderiam potencializar a interpretação das amostras discursivas. Por isso, nos capítulos de análise, apenas designo o sexo do/a estudante, com a utilização do nome fictício no feminino ou no masculino.

turma do terceiro ano (20 do sexo feminino e 7 do sexo masculino). A faixa etária dos/as discentes variava entre 15 e 20 anos.

Ao realizar a etnografia na escola, observei que PMI se ampliava e ramificava de modo produtivo, principalmente por meio da parceria com docentes de outras disciplinas, o que gerou muitos dados, como materiais didáticos específicos sobre as obras literárias estudadas ou materiais produzidos pelas docentes e estudantes (avaliações e relatórios). O volume de dados exigiu escolhas e esforço analítico para realizar recortes, de modo a contemplar os objetivos e as questões de pesquisa. Realizei, por exemplo, muitos registros fotográficos de cartazes multimodais produzidos nas disciplinas de LP e em outras disciplinas. Todavia, considerando os propósitos do estudo em tela, minhas experiências de pesquisa e ensino e minhas intuições, tais dados não se mostraram como os mais pertinentes a serem analisados. Essas produções figuram no estudo como uma das práticas de produção dentro da rede de práticas do PMI, mas não como objeto de análise mais estrita. Para compreender melhor o modo como as docentes de LP aplicaram o PMI e se engajaram com as ações pedagógicas, comento brevemente a biografia²⁹ de Otilina e Clarice.

Ao contar sua história, Otilina, mulher branca, professora responsável pela turma do segundo ano, percebe sua trajetória profissional e acadêmica de modo imbricado. Vinda de uma cidade pequena do interior, começou a cursar a graduação em Letras na UnB aos 17 anos. Logo ingressou em grupo de pesquisa no campo da literatura brasileira, recebendo bolsa, o que lhe permitiu cursar a graduação trabalhando na mesma universidade. Nesse período, também realizou estágios e foi monitora de escola particular, com o intuito de construir outras experiências e aumentar capital financeiro.

Assim que concluiu a graduação, ingressou no mestrado em literatura. Nesse período, atuou como revisora de textos até ser aprovada na SEEDF. Cogitou a possibilidade de assumir ou não o cargo de professora, porque financeiramente teria uma redução salarial. No entanto, o desafio profissional chamou mais sua atenção. Entrou na SEEDF em 2014. Depois do mestrado, começou a cursar o doutorado também em literatura. Durante a formação doutoral, teve uma filha, casou-se, divorciou-se.

²⁹ Ambas as docentes me concederam entrevistas individuais no período de aplicação do PMI na escola. A princípio, os dados gerados nessas entrevistas figurariam nos capítulos de análise. Após exame de qualificação realizado no dia 18 de março de 2018, decidimos dedicar nossa atenção somente às representações e identificações discursivas construídas pelos/as discentes. Por isso, arrolei informações biográficas das docentes nesta seção com o intuito exclusivo de narrar suas histórias de vida e suas implicações no PMI, sem finalidades analíticas.

Três anos se passaram. Em 2017, decidiu participar do PMI. Quando começou a vivenciar as ações do PMI (formação e aplicação na escola), houve identificação imediata, pois percebeu que poderia aliar a prática pedagógica com a pesquisa acadêmica. Para ela, sua biografia é coerente com o exercício profissional, sobretudo porque atua no chão da escola pública, não em instituições privadas. Além disso, vem de uma família de mulheres que são organicamente feministas, ainda que elas não se reconheçam assim. A avó, por exemplo, foi mãe solteira na década de sessenta. Casou-se, teve uma filha, mas o avô foi embora, deixando-a sozinha com a filha. Sua mãe também se casou, mas logo se divorciou e criou as duas filhas, enfrentando todo tipo de adversidades. Ao contrário de muitas meninas, com base em sua história familiar, Otilina cresceu com o pensamento de que poderia ser tudo que desejasse.

Otilina diz que sempre se reconheceu muito empoderada, mesmo com as pessoas não acreditando em seu potencial. Para ela, o empoderamento foi muito natural, porque sempre viu pelo exemplo da avó e da mãe que é preciso lutar e fazer as coisas acontecerem para conseguir o que se deseja. Por fim, crê que o PMI proporcionou a ressignificação da carreira acadêmica dentro da sala de aula. Até então, eram coisas diferentes, uma vez que não conseguia transpor exatamente o que pensava para a sala de aula, até descobrir que a sala de aula é que ia lhe dar o que pensar.

Clarice, por sua vez, mulher negra, docente responsável pela turma do terceiro ano, concluiu o curso de magistério na escola normal de Taguatinga aos 17 anos, em 1996. Para ela, essa etapa foi muito importante em sua trajetória como professora. No ano seguinte, foi aprovada no concurso para professora da SEEDF. No princípio, atuava nas séries iniciais, depois no EM. Ao todo, são 22 anos no exercício do magistério. Assim que ingressou na SEEDF, também começou a cursar Letras na UnB, concluindo o curso no ano de 2002.

Clarice conta que uma sensação urgente que possuía aos 14 anos de idade é que precisava trabalhar para se sustentar, porque a família passava por dificuldades financeiras. Sublinhou que sua mãe não conseguiu espaço no mercado de trabalho porque a expectativa de vida dela era outra: queria ser dona de casa, mãe e esposa, mas não deu certo porque se divorciou. Por isso, as dificuldades financeiras começaram a aparecer. Inspirando-se em suas tias professoras, apaixonadas e engajadas pelo que faziam, viu o magistério como a melhor escolha naquele momento.

Depois da graduação, cursou pós-graduação *lato sensu* em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Foi avaliadora de redações do ENEM durante 8 anos. Em muitos momentos, sentiu certa insatisfação com a profissão porque as pessoas sempre cobravam que ela deveria

seguir outra carreira, já que era vista como muito competente em sua atuação profissional e acadêmica. No entanto, nunca se viu infeliz dentro de sala de aula. Como docente, ficou lotada em várias escolas na cidade de Taguatinga e atuou, também, na SEEDF, internamente, durante seis anos de sua trajetória.

Clarice destaca que sempre teve olhar crítico sobre o lugar da mulher dentro da sociedade, de que a mulher não pode ser subjugada. Em certa medida, percebia-se preparada pela própria história pessoal e pela história das mulheres da família a desenvolver o PMI na escola. Reconhece que a aplicação do PMI na escola proporcionou muitas mudanças pessoais e o fortalecimento de convicções que já possuía, como mulher, mãe e professora.

Otilina e Clarice atuaram de modo muito engajado e comprometido com o desenvolvimento do PMI na escola. Assumindo-se como agentes engajadas, as docentes mobilizaram a participação efetiva dos/as estudantes e dos/as professores/as das demais disciplinas. Acompanhando as aulas e atividades na escola, pude observar os modos como as docentes se apropriaram do PMI e ressignificaram suas ações.

É importante destacar que as aulas de LP nas duas turmas não se voltaram exclusivamente para o PMI, pois era necessário contemplar conteúdos e obras literárias constantes em processos seletivos de interesse dos/as alunos/as, como o Programa de Avaliação Seriada (PAS) da UnB e o ENEM. No entanto, mesmo trabalhando pedagogicamente questões específicas previstas no currículo e em tais processos seletivos, as docentes buscaram articular conteúdos, avaliações e eventos em consonância com os interesses e ações do PMI.

Durante o período de acompanhamento das atividades na escola e em constante contato com ambas as docentes, observei que a parceria entre elas era muito afinada. Por isso, surpreendi-me quando descobri que elas haviam se conhecido exatamente naquele ano, em função da nova lotação de Otilina, que se encontrava anteriormente em outra escola. A relação de amizade, companheirismo e engajamento foi fundamental para o sucesso do PMI na escola.

4.4 Procedimentos metodológicos e geração de dados

Segundo Fairclough (2016 [1992]), a construção do *corpus* de uma pesquisa deve ser representativa das (rede de) práticas e dos discursos que se pretende investigar e dos enfoques adotados. Os instrumentos selecionados para a geração de dados mostraram-se adequados

para atender às questões e aos objetivos específicos deste estudo, estando em consonância com as decisões ontológicas, epistemológicas e metodológicas, o que permitiu realizar a investigação de modo a articular discursos e práticas pedagógicas. Em geral, conforme Angrosino (2009, p. 36), o método etnográfico é empregado para “estudar questões ou comportamentos sociais que ainda não são claramente compreendidos”. No caso do estudo em tela, como dito, focalizei as práticas de (micro)resistência no contexto escolar e suas ressonâncias nas experiências formativas discentes.

A qualidade da investigação e a reflexividade do/a pesquisador/a se potencializam quando se lança mão das possibilidades de triangulação, que diz respeito à combinação de diferentes estratégias de pesquisa para compreender melhor um objeto de estudo (CANÇADO, 1994; DENZIN; LINCOLN, 2006; FLIK, 2009). Para Denzin e Lincoln (2006), métodos de pesquisa representam diferentes linhas de ação sobre o contexto pesquisado, as quais revelam diferentes aspectos desse contexto, como se fosse um caleidoscópio que, dependendo do ângulo, pode mostrar diferentes cores e configurações dos objetos vistos. O autor propõe quatro formas típicas de triangulação: (i) triangulação de diferentes fontes de dados, com diferentes sujeitos, espaços e tempos; (ii) triangulação de investigadores, com a presença de múltiplos/as pesquisadores/as na realização do estudo; (iii) triangulação teórica, com diferentes perspectivas teóricas; (iv) e triangulação metodológica com o uso de múltiplos métodos (qualitativos e/ou quantitativos).

Essas quatro formas de triangular métodos, dados, teorias e investigadores podem ser empregadas como estratégias para produzir conhecimento mais elaborado na pesquisa, melhorando a qualidade da investigação qualitativa. Neste estudo, empreguei duas formas de triangulação: (i) a triangulação metodológica, para apreender os sentidos e significados construídos pelos/as sujeitos colaboradores nas práticas pedagógicas investigadas, com a utilização de quatro estratégias (observação de aula e atividade em outros espaços da escola, notas de campo, rodas de conversa com estudantes e diário de bordo da turma); e a (ii) triangulação teórica, tendo a ADC como arcabouço teórico-metodológico central para estabelecer diálogo transdisciplinar com o Realismo crítico, a Pedagogia crítica e os Estudos decoloniais. O uso de múltiplos métodos e teorias reflete a tentativa de produzir conhecimentos críticos plurais e assegurar uma compreensão em profundidade das práticas investigadas.

4.4.1 Práticas sociais observadas

Angrosino (2009, p. 53) sublinha que a observação não é necessariamente uma técnica de coleta e geração de dados, mas uma atividade a que o/a etnógrafo/a está incontornavelmente condicionado. Com a imersão em campo, é preciso observar cenário, eventos, interações, comportamentos, artefatos culturais. É uma atividade que exige atenção do/a etnógrafo/a em relação aos detalhes do contexto, do comportamento das pessoas, da rotina, sem realizar julgamentos, e um cuidado rigoroso com os registros de dados. O quadro a seguir elenca as aulas observadas:

Quadro 11 – Aulas observadas

Método	Data de realização	Turma participante	Número de aulas
Observação de aula	29 de agosto de 2017	2º ano	2 horas/aulas
Observação de aula	03 de outubro de 2017	2º ano	2 horas/aulas
Observação de aula	22 de agosto de 2017	3º ano	2 horas/aulas
Observação de aula	23 de agosto de 2017	3º ano	2 horas/aulas
Observação de aula	29 de agosto de 2017	3º ano	2 horas/aulas
Observação de aula	30 de agosto de 2017	3º ano	2 horas/aulas
Observação de aula	03 de outubro de 2017	3º ano	2 horas/aulas
Observação de aula	10 de outubro de 2017	3º ano	2 horas/aulas

Fonte: elaboração própria.

De modo mais específico, na turma do segundo ano, realizei observação não participante de dois encontros, cada um com duas aulas. O segundo encontro foi gravado e transcrito. Nessa turma, assisti a aulas expositivas dialogadas e discussão, análise e interpretação de textos jornalísticos. Na turma do terceiro ano, observei seis encontros, cada encontro com duas aulas também. Foram quatro encontros voltados para o estudo da obra *Não vou mais lavar os pratos* e dois encontros destinados à apresentação dos seminários dos/as estudantes. Para fins analíticos, focalizei os quatro primeiros encontros, priorizando as rodas de leitura e de conversa sobre a obra *Não vou mais lavar os pratos*, que ocorreram no turno matutino.

Como dito, as aulas de LP não foram completamente dedicadas ao PMI. Por isso, observei aulas negociadas com as docentes, que foram descritas e comentadas em notas de campo. Dois encontros tiveram data alterada. Quando acontecia algum imprevisto ou precisavam realizar algo em sala a pedido da direção da escola, elas me avisavam por mensagens via Whatsapp e reagendávamos tal encontro. As aulas ocorreram em salas não

compartilhadas com outros/as docentes. Diferentemente de outras escolas, não são os/as docentes que trocam de sala, mas os/as estudantes que assistem aula de LP em uma sala e, quando o horário termina, se encaminham a outra sala para assistir aula de outra disciplina. No horário do intervalo, as salas são fechadas pelas docentes, que se dirigem quase sempre para a sala dos/as professores/as.

Em cada encontro, ingressei em sala com a docente de LP responsável pela turma. No primeiro encontro com os/as estudantes, cada docente me cedeu um momento inicial da aula para eu me apresentar e comentar brevemente sobre a pesquisa, tecendo esclarecimentos teórico-metodológicos e éticos. Os/as estudantes foram solicitados/as a ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a assiná-lo. Conforme recomendação do CEP, quem era menor de 18 anos teria que levar o TCLE para pai, mãe ou responsável assinar e devolver na aula seguinte. As docentes Otilina e Clarice também tiveram que assinar o TCLE específico para elas. Nenhum/a estudante fez objeção quanto a minha presença, mas as reações foram diversas. Olhares e gestos revelavam todo tipo de sentimento: curiosidade, desconfiança, acolhimento, interesse, indiferença.

Logo no início da apresentação, quando eu disse que trabalhava e residia em Barreiras (BA) e estudava e realizava a pesquisa em Brasília, percebi certa surpresa no olhar de vários/as estudantes. Creio que isso gerou maior receptividade, inclusive motivando a participação da turma por meio de perguntas e comentários, tais como: “*Com tanta escola por aí, por que você está vindo para a periferia?*”. Ao lançar a pergunta, notei que a aluna demonstrou tom de lisonja e interesse em minha resposta. “*Você vem toda semana para Brasília, então deve ser rico*”, um aluno comentou com humor. Busquei saciar essas e outras curiosidades com honestidade, leveza e compromisso ético. De acordo com Emerson, Fretz e Shaw (1995, p. 4).

“[...] A presença do etnógrafo em um determinado cenário tem implicações e consequências inevitáveis sobre o que está ocorrendo. A presença dotada de consequências, muitas vezes associada a efeitos reativos – isto é, aos efeitos da participação do etnógrafo sobre como os membros poderiam vir a falar e se comportar –, não deve ser vista como algo que contamina o que é observado e aprendido. Ao contrário, esses efeitos são a fonte em si mesma desse aprendizado e observação. As relações estabelecidas entre o pesquisador de campo e as pessoas no ambiente não perturbam ou alteram os padrões de interação social em curso, mas revelam os termos e as bases pelos quais as pessoas, antes de mais nada, formam laços sociais.

Os efeitos da presença de um/a pesquisador/a em sala de aula certamente variam. No dia 23 de agosto de 2017, na turma do terceiro ano, ao acompanhar a leitura do diário de

bordo, escutei o seguinte registro de uma aluna sobre a aula anterior: “*Que alegria! Teremos alguém que irá nos acompanhar durante algumas aulas. Meu coração se sente honrado com tamanha responsabilidade*”. Na semana seguinte, no dia 30 de agosto de 2017, outra aluna registrou: “*Enquanto a turma se emocionava com os relatos dos alunos, Atauan, nosso companheiro de emoções, anotava cada detalhe da aula*”. Concordando com Emerson, Fretz e Shaw (1995), não considere essas declarações como erro ou algo que deveria ser controlado ou eliminado. As palavras das alunas me tranquilizaram, porque percebi que eu não era um incômodo em sala. Em verdade, senti preocupação por parte delas na tentativa de me acolher. Essas situações de acolhimento me ajudaram a desenvolver sensibilidade para estar atento à forma como minha presença era vista por eles/as.

Além das aulas dedicadas ao PMI, houve, também, a realização de outros eventos marcantes na escola, como a mesa-redonda de abertura do quarto bimestre, composta por meninas mulheres inspiradoras do DF, no dia 11 de outubro de 2017, e a roda de conversa com a escritora Cristiane Sobral, no dia 27 de outubro de 2017. Para fins analíticos, também abordo a realização da mesa-redonda, a partir do registro escrito de uma estudante no diário de bordo. Aconteceram, ainda, outras atividades importantes como o *Cineclube* e o *Pedal Social*, que serão comentadas também no próximo capítulo.

4.4.2 Escritas do campo

Para Emerson, Fretz e Shaw (1995), produzir descrições sobre o campo não é uma questão de registrar de modo passivo os acontecimentos. Trata-se de uma atividade que envolve processos ativos de produção de sentido, colocando no papel o que se julga relevante, às vezes ignorando acontecimentos significativos. As notas de observação são sempre orientadas pela sensibilidade do/a pesquisador/a e envolvem “inscrições da vida social e do discurso social” (EMERSON; FRETZ; SHAW, 1995, p. 12), transformando o evento passageiro em relato a ser consultado posteriormente. Guiadas por processos intuitivos, as notas de campo são testemunhos particulares capturados por um olhar com suas idiossincrasias. Assim como qualquer método de documentação, as notas de campo reduzem os fluxos da dinâmica social, priorizando certos momentos e acontecimentos que fazem sentido para o/a pesquisador/a.

Emerson, Fretz e Shaw (1995, p. 12) destacam quatro pontos importantes em relação às notas de campo como inscrição da experiência de participação:

- 1) Aquilo que é observado e, em última instância, tratado como ‘dado’ ou ‘descoberta’, é inseparável do processo de observação;
- 2) Ao escrever notas de campo, o pesquisador deve dar atenção especial aos significados e preocupações das pessoas estudadas;
- 3) Notas de campo escritas hoje são um alicerce e um recurso essencial para a redação posterior de relatos mais amplos e mais coerentes sobre as vidas e preocupações dos outros;
- 4) Tais notas de campo devem detalhar os processos sociais e interacionais que constituem a vida e as atividades diárias das pessoas.

Essas escritas do campo inscrevem as compreensões, as descobertas, as epifanias e os *insights*, por vezes incipientes, do o/a pesquisador/a na imersão íntima em outro mundo, “pela observação em meio a atividades mundanas e crises barulhentas, pelo embate direto com as contingências e os constrangimentos da vida cotidiana de outras pessoas” (EMERSON; FRETZ; SHAW, p. 13). As notas de campo configuram-se como registros fragmentados e episódicos que, posteriormente, são retextualizados de acordo com os interesses do/a pesquisador/a. Por isso, registros pormenorizados das experiências sociais viabilizam o desvelamento de significados. Em suma, os registros de campo me forneceram recursos fundamentais para uma apreciação mais profunda das ações, gestos, comportamentos, atitudes e preocupações do outro.

Ao acompanhar as atividades que estavam sendo desenvolvidas na formação do PAPMI e sua aplicação no CED 07 de Taguatinga, realizei registros escritos descritivos e reflexivos, de forma regular e sistemática, sobre os eventos particulares, as interações e as experiência pedagógicas. Como não há modo único de se realizar as notas de campos, destaquei aquilo que, para mim, era importante e necessário, levando em conta os interesses do estudo. Quando estava na escola, observando as aulas, eu registrava manualmente, em um caderno destinado para esse fim, os temas que apareciam durante a aula, o modo como ocorriam as trocas comunicativas entre docente e estudantes, a reação dos/as estudantes diante das atividades propostas, priorizando certas ações e ignorando outras. Exercitando a alteridade e a empatia, busquei me colocar no lugar das docentes e dos/as estudantes para me despir de preconceitos e julgamentos. Os registros aconteceram simultaneamente aos eventos, mas eu sempre os relia posteriormente para realizar alterações e acréscimos. Esses registros foram retextualizados e adaptados ao estilo de escrita da tese.

4.4.3 Textualizações da experiência

Como estratégia de geração de dados, também utilizei o diário de bordo da turma do terceiro ano. No segundo ano, tal prática de produção escrita não ocorreu. O diário de bordo consiste em “um registro reflexivo de experiências pessoais e/ou profissionais durante um determinado período de tempo” (BOLIVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 183). No caso do estudo em tela, o diário traz os registros dos/as alunos/as sobre as atividades de leitura, de escrita, de oralidade, de análise e reflexão linguística, desenvolvidas durante a realização do PMI nas aulas de LP no segundo semestre letivo de 2017.

No diário de bordo, os/as estudantes descrevem, comentam e avaliam as aulas ministradas pela docente e as interações em sala e revelam o modo como se relacionam com os processos sociopedagógicos no PMI, indiciando, a partir da mobilização de representações e identificações discursivas particulares, movimentos de agenciamento. Em cada dia de aula, um/a estudante ficava responsável por tecer o registro a ser lido no dia posterior. Surpreendi-me quando os/as alunos/as leram seus registros escritos no referido diário. Cada um/a sua maneira, destacou o que desejava, fazendo uma rememoração do que havia acontecido na aula anterior.

Analisar o diário de bordo é importante porque reconheço que, durante o processo de escrita, esse gênero discursivo propicia ao sujeito escritor deliberações internas necessárias para uma avaliação ética e política das atitudes, dos comportamentos e das compreensões em relação aos conteúdos estudados, aos processos sociopedagógicos, à experiência pessoal e, também, aos debates promovidos no âmbito do PMI. No processo de análise linguístico-discursiva dos relatos escritos constantes no diário de bordo, foi possível perceber, heurísticamente, como as práticas discursivo-identitárias construídas no âmbito do PMI ressoam nos sistemas de conhecimento, crenças e valores dos/as estudantes.

O diário de bordo analisado é constituído de 30 (trinta) textos escritos pelos/as estudantes. Considero-o como macrogênero (MARTIN; ROSE, 2008, p. 255), isto é, um “complexo de gêneros interdependentes”, que são os microgêneros, os quais, por sua vez, possuem distintas finalidades comunicativas, discursivas e sociais. Em suma, os macrogêneros se constituem de gêneros menores. O diário de bordo é um macrogênero que reúne em si gêneros discursivos de natureza diversa, como poesias e relatos convencionais. A recomendação era que estudantes fizessem a produção inicial em sala e, depois, fora do ambiente escolar, elaborassem a produção final. As orientações ocorriam em conformidade com as demandas identificadas pela docente. Ao abordar o diário, a minha intenção foi ter acesso a uma fonte de informações que revelasse a perspectiva dos/as estudantes acerca dos eventos sociopedagógicos no PMI, capturando as nuances do processo.

Apesar de não haver relação imediata de causa e efeito entre práticas discursivo-identitárias e agenciamentos, os registros escritos dão visibilidade à voz dos/as estudantes e refletem os impactos qualitativos das práticas construídas no PMI, os processos reflexivos de decolonização, de reelaboração identitária e de agenciamentos. As percepções, impressões, avaliações e preocupações últimas dos/as estudantes inevitavelmente apareceram no diário de bordo.

4.4.4 Escuta sensível

A pesquisa etnográfica também foi operacionalizada através de uma *roda de conversa*, espécie de grupo focal, pois se trata de uma técnica de pesquisa que “coleta dados por meio de interação grupal sobre um tópico determinado pelo/a pesquisador/a” (MORGAN, 1996, p. 130). É uma metodologia de geração de dados que se configura como uma entrevista semiestruturada, com um grupo de respondentes, normalmente 8 a 12 colaboradores/as, sobre um determinado tema (GASKELL, 2011). Contudo, neste trabalho, o grupo focal é compreendido como um método qualitativo que permite a presença de um número maior de colaboradores/as. Além disso, considerando a faixa-etária dos/as estudantes, busquei criar um clima mais descontraído e menos formal. Em nosso caso, a atividade foi realizada com todos/as os/as estudantes das duas turmas, organizados em círculo, em suas respectivas salas de aula. Por isso, optamos pela utilização da expressão *roda de conversa*.

Gaskell (2011) sugere a criação de um tópico-guia na condução de qualquer tipo de entrevista qualitativa, individual ou coletiva. Para o autor, “um bom tópico guia irá criar um referencial fácil e confortável para uma discussão, fornecendo uma progressão lógica e plausível através dos temas em foco” (GASKELL, 2011, p. 67). Nosso tópico-guia, constituído de 15 itens, foi avaliado por três pessoas antes de ser aplicado nas rodas de conversa. As rodas de conversa, gravadas em celular, foram transcritas com o auxílio do *oTranscribe*, um software gratuito da web que agiliza significativamente a transcrição dos dados, com um pouco mais de conforto. Para realizar as transcrições, escutei duas vezes cada gravação. A segunda escuta tinha a finalidade de revisar a transcrição e realizar ajustes.

As rodas de conversa constituíram um recurso metodológico eficiente capaz de apreender, dialógica e intersubjetivamente, por meio da escuta sensível, informações acerca das experiências formativas dos/as estudantes na aplicação do PMI, considerando aspectos pedagógicos, leituras realizadas, produções escritas, atividades extraclasse. Essa escuta

explicitou os gestos de interpretação dos sujeitos na relação com a memória e com o arquivo pessoal, evidenciando suas intenções, interesses, preocupações, dúvidas, convicções. Nosso intuito não foi somente discutir os itens constantes no tópico guia que norteou o diálogo, mas também observar como estudantes interagem entre si, considerando as atitudes, os comportamentos e as diferentes representações e identificações sobre o tema abordado, sem finalidade puramente comparativa.

Depois de acompanhar a aplicação do PMI durante o segundo semestre letivo do ano de 2017, realizei, no final do último bimestre, as referidas rodas de conversa, que foram gravadas e transcritas, assim como ocorreu com as entrevistas com as docentes. As rodas de conversa ficaram para o último momento da pesquisa porque a intenção era exatamente que os/as estudantes pudessem ter visão de todo o processo de desenvolvimento do PMI para expressarem as diferentes experiências vividas, destacando reflexivamente, aquilo que marcou e se sobressaiu. Conforme quadro a seguir, observa-se que o tempo de duração das rodas de conversa foi semelhante. A roda de conversa com a turma do segundo ano durou 58 (cinquenta e oito) minutos e contou com a presença de 22 estudantes. A roda de conversa com a turma do terceiro ano durou 1 (uma) hora e 10 (dez) minutos e contou com a presença de 27 estudantes.

Quadro 12 – Rodas de conversa

Método	Data de realização	Turma participante	Duração
Roda de conversa 1	21 de novembro de 2017	2º ano (22 colaboradores/as)	58 minutos
Roda de conversa 2	21 de novembro de 2017	3º ano (27 colaboradores/as)	01 hora e 10 minutos

Fonte: elaboração própria.

Durante a interação etnográfica, os/as estudantes verbalizaram suas experiências formativas compartilhadas ao longo da aplicação do PMI. Com a turma completa, foi possível identificar afinidades, negociações, desencontros, contradições e conflitos, que normalmente frequentam esse contexto específico. Durante as rodas de conversa, vários/as alunos/as declararam que se sentiram profundamente tocados com essa experiência etnográfica porque passaram a olhar para a própria mãe ou parente de modo diferente do habitual, reconhecendo-a como pessoa inspiradora. Ao acionar a memória, o arquivo pessoal, os sujeitos mobilizaram informações que, a princípio, eram vistas com indiferença pelos próprios pares. Nesse confronto de opiniões, instauraram-se, em certa medida, processos de autoanálise a partir de movimentos alteritários significativos em termos de reflexividade.

4.5 Processos de análise e interpretação

Os dados gerados por meio do método etnográfico podem ser transformados em gráficos, tabelas, diagramas, mas “o relatório etnográfico acabado toma a forma de narrativa” tipicamente em prosa, por meio da qual o/a pesquisador/a reproduz sua experiência de interação e vivência em uma determinada comunidade (ANGROSINO, 2009, p. 32).

Os dados empíricos gerados na entrevista semiestruturada e nas rodas de conversa para a constituição do *corpus* da pesquisa foram, inicialmente, gravados em mídia digital. Depois, foram transcritos e sistematizados para análise e interpretação. De posse desse material, inicialmente realizei leitura e releitura das transcrições, das notas de campo e do diário de bordo para ter uma visão panorâmica e construir um sentido da totalidade, realizando levantamento de regularidades e unidades de sentido e aprimorando o foco da investigação, conforme recomendações de Angrosino (2009) e Cançado (1994).

Entendo que, na pesquisa qualitativa, as análises são empreendidas de forma incessante. Os dados foram, simultaneamente, na medida do possível, produzidos, sistematizados, analisados e interpretados parcialmente. Conforme Pardo Abril (2013, p. 92), a metodologia como aproximação ao estudo de um objeto, processo ou mecanismo se propõe a seguir uma rota caracterizada por “um ir e vir sistemático entre diversas técnicas de análise, inclusive entre a interpretação-crítica e o processo geral de investigação”. Há, certamente, o momento em que se coloca a construção da análise e interpretação em relevo, reservando-se um tempo específico para isso. Em relação ao processo de análise, utilizei o enquadre de Chouliaraki e Fairclough (1999), elaborado com base na crítica explanatória de Bhaskar, mas com adaptações em sua organização.

Quadro 13 – Arcabouço teórico-metodológico da ADC

Enquadre
1) Percepção de um problema social com aspectos semióticos (atividade, reflexividade)
2) Identificação de obstáculos para que o problema seja superado <ul style="list-style-type: none"> • Análise da conjuntura • Análise da prática discursiva particular • Análise do discurso
3) Investigação da função do problema na prática particular (definição dos principais desafios)
4) Investigação de possíveis formas de ultrapassar os obstáculos
5) Reflexão sobre a análise

Fonte: Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60).

Essas etapas não são estanques, inflexíveis ou herméticas. Muitas pesquisas situadas no campo da ADC cumprem passo a passo tais etapas, na esperança de estarem cumprindo fidedignamente a proposta analítica de Chouliaraki e Fairclough (1999): primeiro apresentam os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa para, em seguida, realizar o *check list* do enquadre. No entanto, o enquadre poder ser adaptado e reelaborado conforme os interesses da pesquisa empreendida, como Dias o fez (2011) que, além de realizar mudanças, retiradas e substituições na abordagem, incluiu o item *Análise de identidades*, para atender aos propósitos da sua investigação sobre as práticas da medicina relacionadas à parturição.

Como dito em outros momentos, este estudo se volta sobretudo para os discursos e as práticas de (micro)resistência na escola. Por isso, para responder às questões de pesquisa propostas, realizei alterações na organização do enquadre, na tentativa de tornar a organização da tese mais clara e conferir unidade ao texto. O fio condutor construído por mim permite ao leitor, desde o princípio, conhecer o contexto de pesquisa e os dados gerados na investigação, que aparecem ao longo dos capítulos 1, 2, 3 e 4, mas são analisados de modo mais estruturado nos capítulos 5 e 6. Além disso, busquei priorizar, também, características do método etnográfico-discursivo em que, de acordo com Angrosino (2009), o etnógrafo, inicialmente, caracteriza a cena, com descrições das nuances e do contexto pesquisado, para, depois, a análise dos dados empíricos.

Neste estudo, de modo mais específico, os dois primeiros passos do enquadre e o primeiro subtópico do terceiro passo aparecem diluídos nos quatro primeiros capítulos. A tentativa foi de trazer os elementos do enquadre associados às ferramentas conceituais do arcabouço teórico, circunstanciando o objeto de estudo.

Quadro 14 – Arcabouço teórico-metodológico da ADC aplicado

Enquadre	
1) Percepção de um problema social com aspectos semióticos	Parte I e II (Capítulos 1, 2, 3 e 4)
2) Investigação de possíveis formas de ultrapassar os obstáculos	
3) Identificação de obstáculos para que o problema seja superado <ul style="list-style-type: none"> • Análise da conjuntura • Análise da prática discursiva particular (práticas de resistência: o potencial e o realizado) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Análise da prática discursiva particular (práticas de resistência: o realizado e o empírico) • Análise do discurso (representações e identificações) 	Parte III (Capítulos 5 e 6)
4) Reflexão sobre as análises	

Fonte: Adaptado de Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60).

Dessa forma, nas partes I e II, (i) realizei a apresentação das ações do PMI como projeto educacional crítico e decolonial para o enfrentamento de problemas sociais com aspectos semióticos (sexismo, racismo, discursos conservadores, educação bancária, colonial e enciclopedista), delineando os contornos das práticas de (micro)resistência, principalmente as práticas de leitura e escrita como práticas engajadas e como práticas materializadas em eventos sociopedagógicos concretos; (ii) desenvolvi a análise da conjuntura, para contextualizar e orientar a análise discursiva, relacionando textos a causas socioculturais, econômicas e políticas mais amplas, e ao seu contexto particular (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999); e (iii) apresentei os fundamentos teórico-metodológicos que embasam esta investigação. Além disso, as partes I e II dedicam-se a dois domínios da realidade, o potencial (das práticas pedagógicas, dos gêneros, dos discursos e da agência) e o realizado, em conformidade com a ontologia realista crítica (BHASKAR, 1998).

Na parte III, elaborei a análise de discurso propriamente dita, envolvendo a relação entre discursos articulados pelos/as discentes e as práticas discursivo-identitárias do PMI. Os capítulos cinco e seis são organizados a partir de dois critérios, um de ordem temporal e outro de ordem metodológica. O capítulo 5 aborda os processos de aplicação do PMI na escola, priorizando três fontes de dados etnográficos (observação de aula, notas de campo e diário de bordo), e o capítulo 6 trata do final da aplicação do PMI, analisando os dados gerados nas rodas de conversa. A parte III contempla dois domínios da vida social, o realizado e o empírico, considerando exclusivamente as experiências educativas e formativas discentes (BHASKAR, 1998).

A microanálise, que diz respeito à análise linguístico-discursiva dos textos empíricos, com a utilização de categorias analíticas definidas *a posteriori*, a partir dos objetivos e questões de pesquisa e das recorrências dos sentidos, observando os significados representacional e identificacional do discurso, propostos por Fairclough (2003), voltou-se para os discursos articulados pelos/as estudantes e materializados nos relatos orais e escritos nas aulas observadas, nas rodas de conversa e no diário de bordo. A análise discursiva abrange tanto a compreensão, que envolve descrição e interpretação, quanto a explanação crítica, que se situa na interface entre conceitos e material empírico, com o intuito de evidenciar como o “momento discursivo trabalha na prática social, do ponto de vista de seus efeitos em lutas hegemônicas e relações de dominação (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 67). Finalmente, o percurso de análise propôs ainda a elaboração de reflexão sobre a análise e sua contribuição para as questões de emancipação social, avaliando os limites e

alcances da pesquisa bem como as contribuições para pesquisas futuras (RESENDE; VIEIRA, 2016; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Ao empreender uma análise de discurso observando essas etapas, que contemplam tanto a macroanálise das redes de práticas sociais articuladas aos eventos concretos e às estruturas abstratas, quanto a microanálise, por meio da utilização de categorias analíticas na análise dos textos, tornou-se possível identificar ressonâncias das práticas de (micro)resistência no contexto escolar e na reflexividade de estudantes. Nossos esquemas interpretativos permitiram compreender os relatos dos/as agentes colaboradores/as em termos mais abstratos, considerando crenças, atitudes, valores, desejos em relação às práticas analisadas (BAUER; GASKELL, 2002). Considerei, também, tensões e contradições em relação aos relatos e à práxis pedagógica dos/as docentes durante a realização do PMI na escola.

Em relação à escolha das categorias analíticas aplicadas aos processos de descrição, análise e interpretação, tal decisão aconteceu somente após leitura aprofundada e sistematização dos dados. Para realizar a microanálise dos processos de representação e identificação das experiências formativas discentes, mobilizei sete categorias analíticas: interdiscursividade, intertextualidade, representação de atores sociais, vocabulário (seleção lexical), avaliação, metáfora, pressuposição, conforme quadro a seguir:

Quadro 15 - Significados do discurso e categorias analíticas

Significados do discurso	Categorias analíticas
Significado representacional	Interdiscursividade
	Intertextualidade
	Representação de atores sociais
	Vocabulário (seleção lexical)
Significado identificacional	Avaliação
	Metáfora
	Pressuposição

Fonte: elaboração própria

As categorias analíticas não foram selecionadas *a priori*. No processo de tratamento e sistematização dos dados, foi possível identificar determinadas categorias analíticas como mais relevantes para o estudo. As análises baseadas nessas categorias tornaram possível perceber a materialização discursiva dos efeitos sociais das práticas discursivo-identitárias nas experiências formativas discentes, bem como os modos como as representações e

identificações discursivas revelam processos de intensificação da agência e apontam os pontos críticos nas práticas investigadas. Cada categoria possui potências específicas para compreensão e interpretação dos dados e para a elaboração da crítica explanatória. A seguir, caracterizo brevemente as categorias analíticas selecionadas para o estudo:

- *Interdiscursividade*

A análise da interdiscursividade focaliza a mixagem e articulação particular de gêneros, discursos e estilos em um texto, mediando a análise linguística e as várias formas da análise social de eventos e práticas sociais (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2016[1992]). Apesar de envolver a hibridização dos elementos das ordens de discurso (gêneros, discursos e estilos), normalmente, por meio da análise da interdiscursividade, investigam-se “[...] discursos articulados em textos e suas conexões com lutas hegemônicas mais amplas. É uma categoria representacional, vinculada a formas específicas de representar o mundo” (RESENDE; VIEIRA, 2016, p. 142).

A interdiscursividade é uma característica dos gêneros discursivos, considerada por Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 13) como uma prática híbrida.

O hibridismo não é uma questão de movimento de práticas puras para práticas híbridas – as pessoas estão sempre atuando com práticas que já são híbridas (como a mescla de linguagem acadêmica e informal no discurso político...) [...] O hibridismo como tal é inerente a todos os usos sociais da linguagem. No entanto, as circunstâncias sociais particulares criam graus particulares de estabilidade e durabilidade para articulações particulares, e potenciais particulares para a combinação de práticas de novas formas.

O conceito de interdiscursividade enquanto prática híbrida é muito produtivo para analisar materiais semióticos, uma vez que relatos orais em rodas de conversa e registros escritos em diário de bordo, por exemplo, são constituídos por diferentes discursos, gêneros e estilos, que se mesclam e colocam em ação a ordem do discurso hegemônico e os discursos contra-hegemônicos. A identificação e caracterização dos discursos articulados e remixados nas vozes dos/as estudantes no permitem perceber e explicar contradições, reproduções, apropriações e/ou marcas de agência.

- *Intertextualidade*

A intertextualidade é um elemento estruturante e uma prática fundamental para a compreensão, interpretação e produção de textos em quaisquer esferas discursivas. Em linhas gerais, o conceito forjado por Kristeva, na esteira de Bakhtin, refere-se ao diálogo existente entre textos, por meio, por exemplo, das práticas explícitas (citação, epígrafe, alusão, referência) e implícitas (paráfrase, paródia, pastiche e tradução) (PAULINO; WALTY; CURY, 2010).

Desdobrando a noção de intertextualidade para as práticas de produção escrita no contexto educacional, Curi (1998) propõe que reprodução, paráfrase reprodutiva, paráfrase criativa e criação, são as formas convencionais mais utilizadas. A criação estaria, nessa lógica, associada à formação do sujeito-autor, ou seja, a posicionamentos discursivos mais agentivos. Apesar de o autor propor sua teorização restringindo-se à produção escrita, considero que essas práticas intertextuais também se aplicam à oralidade.

Em perspectiva crítica, a intertextualidade é, além de propriedade textual e de prática, um elemento linguístico-discursivo, que itera e propaga discursos e ideologias. Segundo Resende e Ramalho (2011), intertextualidade diz respeito à presença e/ou ausência de vozes, que, articuladas de maneira específica, sinalizam o posicionamento do texto em lutas hegemônicas. Essa articulação de vozes em textos pode ser disciplinadora ou transformadora em relação às lutas de poder. Em princípio, é uma categoria analítica do significado acional do discurso, uma vez que é um traço moldado por gêneros, mas a consideraremos na sua relação com categorias do significado representacional e identificacional.

- *Representação de atores sociais*

Como dito na seção 3.1, a representação de atores sociais configura-se como uma abordagem de investigação na ADC, no entanto também costumar ser mobilizada como categoria analítica em outras perspectivas, como na vertente relacional-dialética. Van Leeuwen (1997), o principal expoente dessa abordagem, propõe um conjunto de possibilidades relevantes, com muitas variáveis, para analisar em textos a representação discursiva de atores sociais, que podem ser incluídos, suprimidos, generalizados, especificados, nomeados, classificados, individualizados, coletivizados, para servir a interesses particulares, institucionais, organizacionais. Embora o trabalho proposto por Van Leeuwen (1997) esteja relacionado a realizações linguísticas e/ou retóricas específicas, seu foco não incide primeiramente em categorias linguísticas, mas categorias sociológicas, sobretudo na noção de agência, tendo como eixo o conceito de ator social.

O autor elenca diferentes formas pelas quais atores sociais podem ser representados no discurso, muito úteis para analisar as representações que estudantes constroem sobre si e sobre o outro, quais sejam: *inclusão/exclusão* (atores são incluídos, suprimidos ou colocados em segundo plano); *distribuição de funções* (atores são representados como agentes ou pacientes em relação a uma dada ação); *genericização e especificação* (atores sociais são assimilados em grupos/classes, por meio da agregação, coletivização, associação e/ou dissociação, ou aparecem como sujeitos específicos e identificáveis); *indeterminação e diferenciação* (atores ou grupos sociais são especificados ou não-especificados); *nomeação e categorização* (atores sociais são representados com identidade única ou a partir das funções que partilham com os outros, sendo funcionalizados ou identificados); *personalização e impersonalização* (atores sociais são personalizados ou impersonalizados, por meio da abstração e/ou objetivação); *sobredeterminação* (atores sociais são representados como participantes de mais de uma prática simultaneamente).

- *Vocabulário (seleção lexical)*

De acordo com Fairclough (2016 [1992], p. 109), “há muitos vocabulários sobrepostos e em competição correspondendo aos diferentes domínios, instituições, práticas, valores e perspectivas”. Agentes sociais localizados/as em espaços e tempos específicos fazem escolhas específicas de léxicos e de estruturas oracionais que materializam e organizam seus discursos e estilos. Escolhas particulares de termos e orações revelam os modos particulares de representar eventos, práticas e experiências.

A seleção lexical, como categoria analítica, indicia discursivamente os modos como agentes se identificam com eventos e experiências. Em relação ao vocabulário, é importante também observar as relações e conexões entre itens lexicais, pois, como afirma Fairclough (2003, p. 129),

“os traços mais óbvios de distinção de um discurso parecem ser traços de vocabulário – discursos ‘nomeiam’ ou ‘lexicalizam’ o mundo de modos particulares. Mas mais do que apenas focar atomisticamente em diferentes modos de lexicalização dos mesmos aspectos do mundo, é mais produtivo focar em como diferentes discursos estruturam o mundo diferentemente, e, em consequência, nas relações semânticas entre as palavras.

Como se observa, a seleção lexical produz efeitos de sentido específicos e está intrinsecamente ligada aos modos como discursos constroem e legitimam identificações. Fairclough (2016[1992]) pontua ainda que as relações entre itens lexicais e as relações entre

esses itens integram processos hegemônicos de produção de sentido e indexicalização de ideologias.

- *Avaliação*

Para desenvolver a microanálise dos textos, uma categoria do significado identificacional do discurso que se mostrou produtiva foi a avaliação. Entendemos avaliação, de acordo com Fairclough (2003), em um sentido mais genérico, como as declarações avaliativas e outras formas, por meio das quais os sujeitos se expressam em termos de valores. As avaliações são “apreciações ou perspectivas do locutor, mais ou menos explícitas, sobre aspectos do mundo, sobre o que considera bom ou ruim, ou o que deseja ou não, e assim por diante” (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 121).

Compreendemos também que a avaliação está claramente relacionada à modalidade epistêmica (troca de informações e serviços) e deontica (troca de bens e produtos), uma vez que ambas relatam a atitude do falante. A avaliação se manifesta especialmente pelas escolhas lexicais e há poucas estruturas gramaticais que podem ser vistas como envolvidas com a função avaliativa primária. A avaliação é a parte central do significado de qualquer texto e qualquer análise de significados interpessoais de um texto tem que levar isso em conta. (THOMPSON, 2014).

Avaliações são declarações sobre o que é desejável ou indesejável, o que é bom e o que é ruim. Via de regra, declarações avaliativas são materializadas em processos relacionais, em que o elemento avaliativo está no atributo (adjetivo ou frase substantiva), mas também podem ser realizadas com outros processos em que o elemento avaliativo é o verbo, advérbio avaliativo ou exclamação (FAIRCLOUGH, 2003).

- *Metáfora*

Para desenvolver a análise discursiva, utilizamos, também, a metáfora, que é, em princípio, uma categoria do significado identificacional do discurso. Segundo Fairclough (2016 [1992]), o processo metafórico de significação constrói representações específicas sobre a realidade. Além de estruturar “o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental” (FAIRCLOUGH, 2016 [1992], p. 250), as metáforas estão infiltradas em nossa linguagem e ação, revelando valores da cultura, especialmente das culturas hegemônicas (LAKOFF;

JOHNSON, 2002). Fairclough (2016[1992]) sublinha que, quando um sujeito mobiliza uma metáfora para representar simbolicamente algo, inevitavelmente, filia-se a um modo particular de representar aspectos do mundo, indiciando suas crenças, valores e preferências.

Segundo Lakoff e Johnson (2002), as metáforas podem ser classificadas em três tipos: (i) as metáforas estruturais, que ocorrem quando compreendemos o aspecto de um conceito em termos de outro; (ii) as metáforas orientacionais, que tem a ver, principalmente, com a orientação espacial; e (iii) as metáforas ontológicas, as quais nos permitem compreender a experiência em termos de objetos e substâncias. Considerando o propósito deste estudo, abordamos as metáforas acionadas pelos/as estudantes para representar suas experiências formativas, predominantemente ontológicas.

Para Charteris-Black (2004, p. 17), existem também as metáforas convencionais que estão “em algum ponto intermediário entre usos literais e metafóricos – refletem um processo diacrônico pelo qual o uso que era originalmente ‘metafórico’ se torna estabelecido como ‘literal’ dentro de um idioma”. Apesar de seu uso automatizado, é preciso considerar o potencial ideológico de tais metáforas, pois são exatamente as metáforas cristalizadas que iteram e regulam atitudes, comportamentos e discursos. Mais importante que o acionamento das metáforas convencionais, é a compreensão que temos sobre seus usos, seu funcionamento e seus potenciais ideológicos. Sexismo e racismo, por exemplo, são naturalizados e eternizados pelo discurso por meio de diferentes representações simbólicas, como as metáforas convencionais.

- *Pressuposição*

Ao abordar as características da intertextualidade, Fairclough 2003 sublinha que se trata de um mecanismo linguístico inevitavelmente seletivo em relação às informações incluídas e excluídas dos eventos e textos. A realização da intertextualidade pode se dar de modo implícito e explícito. Em relação às práticas intertextuais implícitas, Fairclough (2003, p. 55) chama atenção para o potencial ideológico da pressuposição, que é uma “propriedade difusa dos textos e uma propriedade de considerável importância social”.

Todas as formas de comunhão, comunidade e solidariedade dependem de significados que são compartilhados e podem ser tomados como dados, e nenhuma forma de comunicação ou interação social é concebível sem esse "terreno comum". Por isso, para Cançado (2015, p. 39), a pressuposição “é um conhecimento compartilhado por falante/ouvinte”, prévio ao enunciado proferido, envolvendo o conhecimento semântico e o conhecimento pragmático.

Conhecido por seu trabalho sobre as pressuposições, o qual passou por refinamentos e mudanças ao longo dos anos, Ducrot as inclui no estudo dos implícitos não discursivos (RESENDE; VIEIRA, 2011). Para o autor, a linguagem sempre significa pelo que se diz explicitamente e pelo que não se diz, porém gera significação. O implícito não está vinculado diretamente a uma intencionalidade do sujeito para comunicar algo, pois se trata de dizer, sem ter dito (DUCROT, 1977).

Como mecanismo linguístico, as pressuposições moldam, por exemplo, formas de identificação de gênero. Segundo Fairclough (2016[1992]), as pressuposições podem ser utilizadas como recurso efetivos de manipulação, uma vez que um texto pode indexicalizar uma proposição estabelecida desonestamente. Por serem difíceis de contestar, requerem “sujeitos interpretantes com experiências e suposições particulares em textos anteriores” (FAIRCLOUGH, 2016[1992], p. 163).

É importante destacar que as categorias selecionadas são aplicadas nas análises em conformidade com o tipo de dado etnográfico em foco. Não são as categorias que estruturam as análises, mas os dados sistematizados em recorte temporal e metodológico que vão exigindo a mobilização das categorias específicas. Por isso, ao longo dos dois capítulos integrantes da *Parte 3*, empreendo as análises aplicando as categorias que se mostraram mais relevantes para cada recorte discursivo.



CAPÍTULO 5

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS AGENCIADORAS: DA CRISÁLIDA

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (HOOKS, 2013, p. 25).

Em termos de plano composicional, os capítulos cinco e seis configuram-se a partir de dois recortes: temporal e metodológico. O capítulo cinco faz referência à crisálida pois as análises centram-se nos dados gerados durante o período de aplicação do PMI na escola, considerando três fontes metodológicas específicas: observações de aula, notas de campo e diário de bordo da turma do terceiro. Busquei capturar as nuances e os efeitos das redes de práticas discursivo-identitárias na experiência sociopedagógica discente e na intensificação do seu potencial agentivo. O capítulo seis faz referência à borboleta, uma vez que se volta para o fechamento do ciclo - o término da aplicação do PMI na escola – e focaliza exclusivamente os dados gerados nas rodas de conversa com as turmas do segundo e terceiro anos, no final do último bimestre letivo. Mobilizei as categorias analíticas nas seções dos dois capítulos de acordo com as especificidades dos discursos e das práticas em foco.

Segundo André (2002, p. 32), o estudo etnográfico da prática pedagógica não deve ficar restrito ao mero mapeamento descritivo do cotidiano escolar. É necessário envolver “um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente”. Além dessa preocupação metodológica, em termos analíticos, Fairclough (2016[1992], p. 287) destaca que “não há procedimento fixo para fazer análise de discurso; as pessoas abordam-nas de diferentes maneiras, de acordo com a natureza específica do projeto e conforme suas respectivas visões de discursos”. Por isso, considerando as singularidades do nosso estudo etnográfico-discursivo, os capítulos cinco e seis buscam reconstruir as diferentes práticas discursivo-identitárias investigadas, em perspectiva temporal, associadas aos discursos articulados pelos/as discentes nos dados gerados para representar e identificar suas experiências sociopedagógicas no PMI.

Durante a realização da etnografia na escola, acompanhei diferentes eventos formativos ocorridos em sala de aula e fora dela. Parte deles se voltou explicitamente para as ações do PMI e outros eventos contemplaram conteúdos propedêuticos do EM constantes no plano anual da disciplina de LP. Ainda que esses últimos fossem muito específicos, sobretudo tópicos de análise linguística, como *crase* e *período composto*, as docentes buscavam relacioná-los às temáticas vinculadas ao PMI, como desigualdades de gênero, características das lutas das mulheres e o olhar feminino sobre determinados assuntos, relações sociais e perspectivas de vida. Era evidente, também, o empenho das docentes para tratar da valorização da mulher, considerando atravessamentos identitários como raça e classe, e trazer outros temas transversais às aulas, como cidadania e ética na perspectiva dos Direitos Humanos. Três tipos de eventos formativos foram identificados durante a aplicação do PMI no CED 07, conforme descrição a seguir:

Quadro 16 – Rede de práticas discursivo-identitárias do PMI

Tipos	Práticas
Tipo 1: Práticas discursivo-identitárias ocorridas no espaço da sala de aula e <i>explicitamente vinculadas ao PMI</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas de leitura, análise e interpretação das obras do PMI; • Práticas de escrita (gêneros discursivos: diário de bordo, entrevista, biografia, poesias, cartazes multimodais); • Práticas de oralidade (gêneros discursivos: rodas de conversa, seminário).
Tipo 2: Práticas discursivo-identitárias ocorridas em outros espaços da escola (auditório, sala de vídeo, quadra poliesportiva) e <i>explicitamente vinculadas ao PMI</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • Mesa-redonda <i>Meninas: mulheres inspiradoras</i>; • Mesa-redonda <i>Você não está só: juntos formaremos um arco-íris</i>; • Roda de conversa com a escritora Cristiane Sobral; • Palestra com a professora Gina Vieira Ponte de Albuquerque; • Palestra <i>Direitos Humanos para redação no ENEM</i>; • Cineclube <i>Mulheres Inspiradoras</i>; • Projeto <i>Pedal Social</i>.
Tipo 3: Práticas discursivo-identitárias ocorridas no espaço da sala de aula e <i>não vinculadas explicitamente ao PMI</i> , mas que tematizam a valorização da mulher e as questões de gênero.	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas de leitura, análise e interpretação de textos de gêneros diversos e de obras literárias exigidos pelo PAS; • Práticas de escrita (gêneros discursivos: dissertação argumentativa, atividades e avaliações escritas); • Práticas de oralidade (gênero discursivo: seminário).

Fonte: elaboração própria.

Nas três primeiras seções deste capítulo, empreendo a análise das representações e identificações discursivas dos/as discentes acerca das experiências relacionadas a cada tipo de

prática discursivo-identitária: *Tipo 1*, oito aulas do terceiro ano; *Tipo 2*, mesa-redonda *Menina: mulheres inspiradoras*; e *Tipo 3*, duas aulas do segundo ano. A escolha dos três tipos de prática foi motivada pela variedade das experiências observadas. Excetuando a seção 5.3 onde abordo práticas discursivo-identitárias do *Tipo 3*, nas demais, apresento análises dos relatos escritos dos/as estudantes constantes no diário de bordo.

Em relação ao primeiro tipo de prática discursivo-identitária, abordo as práticas de leitura e oralidade com a obra *Não vou mais lavar os pratos*, de Cristiane Sobral, e as práticas de escrita no diário de bordo, considerando a experiência sociopedagógica do terceiro ano. No final dessa primeira seção, destaco os registros escritos de uma aluna específica que evidencia intensificação de processos sociodiscursivos de agenciamento. Em relação ao segundo tipo, teço considerações sobre as demais ações fora do espaço da sala de aula, priorizando o evento mesa-redonda *Meninas: mulheres inspiradoras*, que contemplou todas as turmas do EM. Sobre o terceiro tipo, trato das práticas de leitura e de oralidade envolvendo textos jornalísticos para abordar temas relacionados à desigualdade de gênero e à experiência social de violência e violação de direitos que incidem sobre o corpo feminino negro, ocorridas na turma do segundo ano. A quarta seção dedica-se às análises sobre processos reflexivos de decolonização e agenciamentos possibilitados pelas práticas discursivo-identitárias, utilizando o diário de bordo da turma do terceiro ano como fonte dos dados.

Como fundamento da análise discursiva crítica textualmente orientada, parto da dimensão linguística para acessar eventos sociais, práticas sociais e experiências particulares. Por isso, os títulos das seções deste capítulo e do próximo reproduzem enunciados elaborados pelos/as próprios/as estudantes nas interações em sala de aula ou registrados em diário de bordo.

5.1 “Um novo trabalho proposto anima as almas poéticas presentes”

Para dar início às ações do PMI na escola, as professoras Otilina e Clarice buscaram engajar as turmas por meio de dinâmica pedagógica de acolhimento e ambientação, acionando reflexivamente o sentir potencial dos/as estudantes. No primeiro momento, em sala de aula, as docentes teceram considerações gerais sobre o PMI, abordando objetivos, fundamentos e ações. Depois, os/as estudantes tiveram seu momento de participação e interação. Em recortes de papel colorido distribuídos pelas docentes, cujo formato retangular assemelhava-se a um tijolo, os/as estudantes foram solicitados a escrever o próprio nome, ornamentando-o. Em

seguida, afixaram os recortes na parede do fundo da sala para construir, coletiva e simbolicamente, um muro. A dinâmica pedagógica de acolhimento e ambientação, caracterizada pela descontração, serviu como metáfora para sensibilizar as turmas e sugerir que todos/as ali presentes fazem parte da escola (*A escola somos nós*) e que, portanto, todos/as integram o PMI.

Imagem 7 – A escola somos nós



Fonte: produção coletiva dos/as estudantes.

O engajamento em práticas sociais requer, por vezes, o acionamento das múltiplas dimensões humanas (cognitiva, intelectual, identitária, emocional, ética). Além do pensar, do agir e do querer, o sentir agentivo potencial é uma dimensão necessária a ser considerada na realização de ações educativas que problematizem e/ou rompam com a ordem do discurso pedagógico colonial, tornando possível a construção de espaços e tempos escolares outros. As pessoas só se comprometem com algo em termos de preocupações últimas quando estão emocionalmente envolvidas. A emoção é necessária como parte integrante do “cuidado”, para nos levar a nos dedicarmos às nossas preocupações, que não são apenas impulsos ou sentimentos cegos (ARCHER, 2004).

A dinâmica pedagógica de acolhimento e ambientação revela a preocupação das docentes com a participação integral do público discente no PMI. O enunciado “*A escola somos nós*” indicia a concepção de projeto como construção coletiva que norteia os eventos e as práticas pedagógicas. A escola é, nesse sentido, instituição social formada por uma coletividade (*somos nós*) e só existe em função dela. Individualidade e coletividade se materializam linguisticamente no pronome *nós*, que sugere compartilhamento de crenças, valores e propósitos comuns. Conseqüentemente, o engajamento do *eu* como parte do *nós* cria terreno para a metarreflexividade e para participações mais agentivas.

Depois da aplicação da dinâmica pedagógica, iniciaram-se as demais ações do PMI. Na turma do terceiro ano, as rodas de leitura com a obra literária *Não vou mais lavar os pratos*, de Cristiane Sobral (2016), foram as primeiras práticas discursivo-identitárias empreendidas pela professora Clarice. Como dito, havia sete turmas envolvidas no PMI (3 turmas do segundo ano e 4 turmas do terceiro ano), por isso foi preciso realizar rodízio com os livros, uma vez que a biblioteca da escola recebeu 21 exemplares de cada título. As rodas de leitura aconteceram nos horários da disciplina de LP, disponibilizados pela docente exclusivamente para tal fim. Para tratar dessa prática discursivo-identitária de formação de leitores/as, priorizei oito aulas observadas na referida turma durante duas semanas específicas, no período de 21/08 a 30/08 de 2017.

Imagem 8 – Roda de leitura: primeiro dia



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 9 – Roda de leitura: segundo dia



Fonte: arquivo pessoal.

Nessa turma, o trabalho pedagógico com os poemas da autora Cristiane Sobral organizou-se em dois momentos. Na primeira semana, a prioridade foi a leitura silenciosa da obra na íntegra, em sala de aula. Na segunda semana, as aulas centraram-se nas rodas de leitura e de conversa, protagonizadas pelo público discente, que socializava e comentava as poesias preferidas. Apesar de a turma ser bastante agitada, o livro parecia interessar a todo/as, que permaneciam compenetrados/as, com poucas conversas paralelas, como atestou Vanessa, aluna responsável pelo registro da semana no diário de bordo:

[1] **Vanessa:** A sala está em silêncio, todos *focados* na leitura individual do livro. O meu amor por leitura faz com que eu fique *feliz* por isso.

As rodas de leitura exploraram, assim, o caráter lúdico e reflexivo dos textos literários, com estudantes “*focados*”, isto é, imersos, absorvidos, concentrados, no diálogo com a obra e com a escritora, comportamento com o qual Vanessa se identificou, expressando seu contentamento por meio do qualificador “*feliz*”. Na esteira do trabalho político-pedagógico de Freire (1967) com Círculos de Cultura, as rodas representam simbolicamente espaços e tempos de igualdade entre as pessoas, propícios a movimentos dialógicos de reelaboração reflexiva. Os Círculos de Cultura e as rodas de leitura e de conversa são rituais de vínculo que têm como eixo o “debate da linguagem no contexto de uma prática social livre”, valorizando a oralidade, elemento fundamental para a troca e o compartilhamento de vivências (FREIRE, 1967, p. 7). A poética do diálogo, baseada em uma obra literária com potencial agenciador, favorece a participação coletiva e a experiência reflexiva, próprias à práxis pedagógica emancipatória, que se orienta pelo movimento da ação, reflexão e ação.

Durante a realização das rodas, alguns/as estudantes confessaram à docente que era a primeira vez que experienciavam a leitura de uma obra literária na íntegra. Isso nos faz pressupor, dentre outras coisas, que a prática da leitura de textos literários completos em sala de aula não é uma prática corriqueira nem propriamente um objeto de estudo no ensino da LP para a formação do leitor literário (LAJOLO, 2003). Cientes dessa realidade, Otilina e Clarice propuseram um contrato de leitura para as turmas, com direitos e deveres acerca das práticas a serem desenvolvidas. Em momento específico do contrato, as docentes destacam:

Contrato de leitura de Otilina e Clarice: [...] É natural que nas primeiras aulas haja um *estranhamento*. Não estamos acostumados a ter aulas exclusivamente para leitura. Mas, à medida que o processo estiver em andamento, perceberemos os ganhos em poder dedicar um tempo da carga horária de estudo para ler, ler e ler. Nada poderá auxiliar-lhe mais em seu desenvolvimento escolar que a leitura. Como costuma afirmar o escritor Ziraldo “Ler é mais importante do que estudar”. Seja qual for o seu *projeto de vida*, a leitura certamente lhe

auxiliará no processo de concretização dele. Seja qual for a profissão que você pretenda seguir no futuro, a leitura fará a diferença entre ser um bom profissional ou um profissional medíocre.

O ato de ler em sala de aula não deveria causar “*estranhamento*”. A utilização desse item lexical por parte das docentes faz pressupor a existência de um regime de verdade enganoso, sustentado pela ordem do discurso pedagógico colonial, em torno do modo como as práticas de leitura na escola deveriam acontecer. O paradigma colonial de ensino e aprendizagem, marcado por ideologias positivistas, impõe modos de agir, representar e identificar, que estimulam o conformismo e a tácita adesão às perspectivas lineares de educação e às práticas pedagógicas esvaziadas de potencial agentivo, atribuindo “*estranhamento*” ao ato exclusivo de ler. Nesse sentido, ler em sala de aula seria supostamente uma atividade que “desperdiça” tempo, o que inverteria a lógica do ensino da leitura e da escrita, como pude constatar no contexto do EM por ocasião da pesquisa de mestrado: em muitas aulas de LP, não se escreve nem lê, mas se *fala sobre* leitura e escrita (QUEIROZ, 2015).

O estranhamento parte do pressuposto de que normalmente as aulas dedicadas à leitura estimulam o pensar racionalizante, mas não incentivam o pensar-sentir experienciado pela prática. A repetição sequencial do processo verbal *ler* três vezes (*ler, ler e ler*) anuncia e defende o caráter praxístico e acional do ato de ler. A leitura é prática, processo e ato que só se concretiza no contexto escolar quando posta em funcionamento. No contrato, as docentes incentivam experiências de leitura lúdicas e reflexivas, mas sem perder de vista a dimensão política, alçando a importância social do ato de ler para questões mais ampliadas, como o desenvolvimento humano e a concretização do “*projeto de vida*”. É essa concepção política de leitura literária que norteia as rodas de conversa e de leitura.

No primeiro dia de observação, faltando dez minutos para encerrar a aula, a docente Clarice pediu a todos/as que interrompessem a sessão de leitura, pois fariam a audição da música *Triste, louca ou má*³⁰, do grupo Francisco, *el hombre*. Segundo Clarice, a canção foi selecionada porque se relacionava com sua poesia preferida constante no livro em estudo, intitulada *Revolução*. Música e poesia dialogam entre si sobretudo pela dimensão semântica e pela perspectiva argumentativa ao criticar/contestar a cultura patriarcal que regula o corpo feminino em diferentes tempos, espaços e contextos, sugerindo, por meio do agenciamento

³⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IKmYTHgBNoE>.

político, a subversão das normas arbitrárias impostas às mulheres. Em relação à música, Vanessa registrou precisamente que

[2] **Vanessa:** o som é *confortante* e a letra *perturbadora*. Havia tempos que não ouvia algo tão representativo e que me entrasse aos ouvidos de forma que, não apenas o lado sensorial do meu *cérebro* sentiria, mas a *alma* e o *coração* também.

O relato da estudante coloca em relevo o processo de apreciação estética (*som confortante*), mostrando que a canção aciona, ao mesmo tempo, razão, espiritualidade e emoção (*cérebro, alma e coração*). Em relação ao conteúdo temático, a letra é avaliada positivamente com o atributo “*perturbadora*”. Alguns/mas estudantes já conheciam a música e se puseram a cantarolar, elevando o tom da voz somente para entoar o refrão: “*Um homem não te define, sua casa não te define, sua carne não te define, você é seu próprio lar*”. Os/as demais escutavam-na com atenção. Concluída a audição, a professora teceu breves reflexões sobre o teor da música e propôs a atividade da semana seguinte. Além de socializar a poesia escolhida individualmente, para enriquecer a apresentação, os/as alunos/as deveriam levar algum objeto ou semiose que tivesse relação com o teor do poema e complementasse a explicitação dos motivos da escolha, como música, texto, livro, fotografia, roupa, instrumento, *souvenir*, assim como ela o fez com o compartilhamento da canção. O segundo dia de aula observado ficou dedicado exclusivamente à finalização da leitura da obra, por isso não o pormenorizo.

No primeiro dia da semana seguinte, a aula começou com a leitura do diário de bordo. Vanessa, além de descrever e comentar as aulas da semana anterior, destacou suas expectativas com as práticas a serem desenvolvidas:

[3] **Vanessa:** um *novo trabalho* proposto *anima* as *almas poéticas presentes*. *Mal posso esperar para partir para a ação*.

Pressupõe-se, a partir do seu enunciado, que a proposta de atividade rompe com padrões tradicionais de ensino de leitura, como se as atividades anteriores fossem *velhas* (tradicionais) em oposição ao “*novo trabalho*”, uma metodologia potencialmente ativa, pela qual a aluna aguarda ansiosa (*mal posso esperar*) para poder realizá-la (*partir para a ação*). Além disso, quando mobiliza o processo verbal “*anima*”, pressupõe-se, também, que o público discente poderia estar desmotivado com a rotina, não se identificando com as atividades normalmente elaboradas. A aluna representa positivamente a inovação pedagógica e se identifica com ela, incluindo-se agentivamente no rol das “*almas poéticas presentes*” que

nutrem uma expectativa pelo sentir, no entanto esse enunciado também nos faz pressupor que a proposta foi recebida de modos distintos pelos/as estudantes, nem todos/as com alta afinidade, uma vez que estimulou a empolgação de um grupo específico.

Em seguida, a professora Clarice lembrou o propósito da atividade do dia, comentou sobre a organização das interações e iniciou a roda de leitura e de conversa. Com a turma disposta em círculo, dez estudantes leram os poemas selecionados, realizaram a interpretação pessoal, com a participação da docente e dos/as demais colegas, explicaram o motivo da preferência pelo texto e apresentaram objeto ou semiose escolhido por eles/as. Foram lidos e comentados os poemas *Repouso*, *Black Power Algodão*, *Solitude*, *Resiliência*, *O preço da sua escolha*, *Não vou mais lavar os pratos*, *Brasil Central e Visão*. Dois poemas foram socializados duas vezes, pois mais de um/a estudante havia se identificado com eles. Observei que essa prática de leitura com compartilhamento de memórias e experiências reduziu significativamente as assimetrias em sala de aula ao passo que engajou e envolveu a turma para protagonizar a cena. Na perspectiva da comunidade de aprendizado, “o ato de ouvir coletivamente uns aos outros afirma o valor e a unicidade de cada voz”, de modo que se ressalta a experiência sem privilegiar as vozes dos/as estudantes de grupos específicos (HOOKS, 2013, p. 114). Além disso, “ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala de aula” (HOOKS, 2013, p. 58).

Algumas participações foram emocionantes. A aluna Fernanda, por exemplo, depois de ler e comentar a poesia que tem o mesmo título do livro, caracterizada pelo empoderamento feminino e pelo olhar crítico sobre o sexismo e o racismo, destacando os pontos com os quais se identificou, revelou que escrevera um livro há dez anos, mas o jogara fora por não reconhecer nenhum mérito em sua produção à época e não se sentir capaz como escritora. Seu relato estimulado pelo momento de fruição estética mostra que a leitura do texto literário é, na verdade, um diálogo plural, em que leitor e leitora reconstruem a obra com experiências, repertórios, memórias, crenças, valores particulares. À medida que acionava seu arquivo e trazia particularidades à narrativa, a voz embargava e causava comoção em parte da turma. A docente, com atitude positiva, valorizou o depoimento e fez elogios à aluna por compartilhar sua história, que unia fragmentos do passado ao presente. Via-se que a roda, com seu potencial dialógico, acionava propriedades e poderes causais dos textos e das conversações internas dos/as estudantes, como discernimento e deliberação reflexiva.

As rodas de leitura e de conversa como práticas discursivo-identitárias se revelaram como transgressivas por romper com paradigmas hegemônicos racionalizantes do evento aula,

centrados tradicionalmente na dimensão do pensar e na audiência cativa. A apreciação estética é um processo de descoberta que se constrói na interação entre autor/a, texto e leitor/a (LAJOLO, 2003) e que requer tempo. A sala de aula, por sua vez, é lugar privilegiado para sessões de leitura, pois muitas pessoas não praticam o ato de ler fora do espaço escolar, principalmente do texto literário.

A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2016, p. 6), por exemplo, revela que 73% da população brasileira afirma que “gosta de ler”, mas 44% do público entrevistado se declara não leitor de textos literários. Por isso, ler em sala de aula é uma prática necessária para possibilitar experiências estéticas significativas e fomentar o gosto pelas práticas leitoras. Para além da concepção de leitura como tecnologia que favorece o pensar, o ato de ler também pode produzir experiências reflexivas profundas quando os livros possuem propriedades e poderes emergentes agenciadores que perturbam crenças e valores e tocam identidades e subjetividades, como se observa no relato de Roberta:

[4] **Roberta:** Esse livro de poemas me deixa em *êxtase*. Cada palavra entra nas fibras do meu ser, *se chocam no meu consciente e me deixam pensativa*. Cada palavra de cada poema parece ter sido pensada com todo cuidado. Um comentário de Bia tira um sorriso da professora. Ao ler o livro *eu sinto que já conheço a escritora*, é o que ela diz. Espero que tenham ou estejam gostando do livro, ele é realmente *incrível*.

A satisfação pessoal com a atividade de apreciação estética é realçada por Roberta através do item lexical *êxtase*, em “me deixa em *êxtase*”. Em seus enunciados, a estudante destaca o potencial agenciador do texto literário e sinaliza o acionamento de suas preocupações últimas por meio do discernimento (*se chocam no meu consciente*) e da deliberação reflexiva (*me deixam pensativa*). Roberta representa o teor da obra como muito positivo a partir de estruturas oracionais de apreciação e do atributo *incrível*: “cada palavra e cada poema parece ter sido pensada com todo cuidado... ele (o livro) é realmente *incrível*”; e mostra alta afinidade com a perspectiva estético-política de Cristiane Sobral (*eu sinto que já conheço a escritora*). Essa apreciação a respeito da qualidade da obra nos faz pressupor que os textos escritos por Sobral também se aproximam do cotidiano de Roberta e representam a sua própria história.

No entanto, nem todas os/as estudantes se identificaram prontamente com a obra em estudo. Durante a realização da roda, três alunos do sexo masculino socializaram suas escolhas. Dois deles optaram por poesias com temáticas mais universais, como solidão (*Solitude*) e perseverança (*O preço de uma escolha*). O terceiro aluno problematizou o poema *Visão*, sublinhando que o texto fazia apologia ao racismo. A professora ressaltou que a poesia

pretendia o contrário. Para ilustrar, transcrevo a terceira estrofe do referido poema de Sobral (2015): *De repente tive um escurecimento / Tá faltando preto na televisão / Na presidência / Na cabeça mestiça que sonha em ser branca / Do brasileiro*. Como se observa, os versos materializam movimentos de deliberação reflexiva do eu lírico por meio da tomada de consciência acerca das questões de representatividade e de alienação e dos processos de conscientização crítica. Um burburinho se instalou nesse momento da aula. O aluno ficou pensativo, mas pareceu não se identificar com a consideração da docente. A aula se encerrou com a turma eufórica.

O dia seguinte ficou dedicado à continuidade da roda de leitura e de conversa. Cheguei à escola no momento do intervalo. A primeira pessoa que encontrei foi a professora Clarice, que me cumprimentou cordialmente e me relatou episódio que registrei em nota de campo:

Nota de campo: No dia 30/08, às 08h:50min, encontrei-me com a professora Clarice no corredor da escola, com sua gentileza e atenção de costume. No caminho para a sala, relatou-me sobre a experiência com o livro *Não vou mais lavar os pratos*, em outra turma. Disse-me que a aluna Safira leu uma poesia muito “forte” e declarou que não era feminista porque os textos criticavam muito a figura masculina. Clarice fez a intervenção diferenciando machismo de feminismo e lhe deu outra poesia para ler enquanto a turma escutava a música trazida por um estudante. Safira “ficou em prantos” com a leitura da poesia. Citando Alberto Caieiro, Clarice disse a Safira que ela estava fazendo a leitura do texto de maneira tendenciosa, com olhos fechados, e que precisava se desfazer dessas ideias para sentir a poesia. Em seguida, Clarice associou essa situação ao comentário do aluno no dia anterior, que disse que a poesia *Visão* era uma apologia ao racismo.

Os dois episódios (um observado por mim e outro relatado pela docente) mostram que o texto literário de autoria de mulheres e de teor transgressivo é recebido esteticamente de modo tensionado em sala, por alunos e alunas, e que a ruptura com a linearidade e iteração dos discursos racistas e sexistas tensiona as interações e desestabiliza a dinâmica da aula. Ao considerar a poesia antirracista como “*apologia ao racismo*” e a abordagem feminista exclusivamente como uma crítica à “*figura masculina*”, observam-se gestos de interpretação que indexalizam e iteram discursos conservadores emergentes, cuja circulação se amplia devido à desinformação e à ausência de elaboração reflexiva crítica. Indo ao encontro dessa perspectiva, no diário de bordo, o aluno Pedro escreveu suas impressões sobre a obra em estudo:

[5] **Pedro:** O conteúdo que estávamos trabalhando era a obra literária “Não vou mais lavar os pratos”, de Cristiane Sobral, que faz parte de *um* projeto, do qual a professora participa que se chama “Mulheres inspiradoras”. O livro possui escrita arrojada, estética requintada e *temática duvidosa*. Uma parcela da turma se identificou de maneira entusiasmada com o livro, ao mesmo tempo em que outra teve dificuldade para entender o propósito geral da obra, *ao meu ver se confunde entre ser um manifesto sócio racial ou um apelo solitário à falta de amor na*

vida da autora (amor sexual, diga-se de passagem), outra parcela simplesmente leu de maneira aleatória a obra.

No enunciado, o aluno representa discursivamente o PMI como “*um projeto*”, com o determinante indefinido demarcando uma relação de distanciamento, como se ele não se sentisse integrante também, indiciando ausência de identificação e representando-se como sujeito passivo, pois deve se submeter a essas práticas pedagógicas. Para ele, somente a professora participa como cursista e utiliza o espaço da aula de LP para aplicá-lo, com a turma compulsoriamente impelida a participar também. Apesar dos elogios tecidos à obra, avaliando sua escrita como “*arrojada*” e sua estética “*requintada*”, a não identificação pessoal fica visivelmente marcada quando usa o atributo desqualificador “*duvidosa*” para se referir à temática geral da obra. Por que a temática seria duvidosa? O adjetivo utilizado para a apreciação da qualidade da produção literária gera estranhamento por ser sinônimo de suspeito, indeciso, hesitante, indeterminado, indistinto (FERREIRA, 1999). Na opinião de Pedro, a atividade de apreciação estética da obra em estudo possibilitou a construção de três modos de identificação bastante homogêneos na turma:

Quadro 17 – Opinião de Pedro sobre a relação da turma com a obra

Grupos	Característica dos grupos	Relação com a obra
1	“Uma parcela da turma se identificou de <i>maneira entusiasmada</i> com o livro”.	Alta afinidade.
2	“[...] ao mesmo tempo em que outra teve <i>dificuldade</i> para entender o propósito geral da obra [...]”	Não positiva. Em processo de avaliação.
3	“[...] outra parcela simplesmente leu de <i>maneira aleatória</i> a obra.”	Indiferente.

Fonte: elaboração própria

A seleção desses três enunciados particulares por parte de Pedro projeta seu próprio ponto de vista como universal para representar as experiências sociopedagógicas dos/as estudantes e para mostrar que toda a turma participou efetivamente da roda de leitura e de conversa, mas o engajamento ocorreu de formas diferentes. O alto grau de envolvimento caracteriza o primeiro grupo, que se identificou de “*maneira entusiasmada*” com a obra. A “*dificuldade*” para compreender o objetivo da obra e, conseqüentemente, o motivo da sua circulação e do seu consumo em sala de aula, marca o segundo grupo. Por fim, a indiferença caracteriza o terceiro grupo, que leu a obra de “*maneira aleatória*”.

Em seu enunciado, o estudante revela que se inclui no segundo grupo, demonstrando não identificação com a proposta estética do livro: “*ao meu ver se confunde entre ser um manifesto sócio-racial ou um apelo solitário à falta de amor na vida da autora (amor sexual, diga-se de passagem)*”. Com pretensa isenção política, Pedro constrói duas representações particulares sobre a obra lida: (i) como um gênero discursivo (*um manifesto sócio-racial*), demonstrando uma suposta neutralidade em relação à perspectiva construída pela autora para promover o debate antirracista, pois se pressupõe que se trata de um manifesto cuja pauta se volta para grupos sociais específicos, ou seja, ele não se sente representado na obra; (ii) “*um apelo solitário*” à falta de amor sexual, reforçando o discurso sexista de que mulher politizada e engajada na crítica social é resultado da falta de sexo (*falta de amor sexual, diga-se de passagem*), ou seja, o discurso que constrói a imagem caricatural da mulher feminista ou com postura contestatória como rejeitada e/ou “mal amada”.

Todas essas apreciações discursivas mobilizadas nas situações descritas refletem traços da cultura heteropatriarcal e colonial e constituem sinais do recrudescimento dos discursos conservadores emergentes que ganharam força no ano de 2017, colaborando para o enfraquecimento da mobilização social em prol de atitudes cidadãs e democráticas a respeito do debate sociopedagógico sobre relações de gênero e cidadania ativa e suas ramificações e conexões. A emergência dos discursos conservadores tensiona as aulas e reforça o discurso da imobilidade das estruturas sociais e dos sistemas culturais. O racismo e o sexismo estruturais e epistêmicos tornam-se, assim, impedimentos para a abertura de interpretações plurais no espaço da sala de aula e para a escuta sensível da dor do outro, do diferente, precarizando a reelaboração reflexiva, uma vez que as preocupações últimas ficam estabilizadas no nível do discernimento fraturado.

Depois de percorrer o corredor da escola, eu e a professora Clarice ingressamos em sala. A maioria dos/as estudantes me cumprimentou empolgada e sorridente. Três estudantes abordaram antecipadamente a docente para dizer que queriam ler as poesias escolhidas. Clarice começou a aula tematizando o macrogênero diário de bordo e destacou a necessidade de sempre elaborar o parágrafo conclusivo em cada registro - se o texto fosse um relato convencional - e citar cada estudante que participou da atividade. Com eloquência, o aluno Pedro procedeu à leitura do diário de bordo. Logo depois, iniciou-se a roda de leitura e de conversa com o poema “*Não vou mais lavar os pratos*”. Ao explicar sobre o poema escolhido, a primeira aluna comentou sobre sua relação com o pai e ressaltou, em tom de insatisfação, que a “*mãe não deixou de lavar os pratos*”. Disse, dentre outras coisas, que o pai era machista e queria que a mãe fosse mais ativa. Em seguida, cantou a música *Triste, louca*

ou má, utilizando violão. À proporção que cantava, sua voz embargava. Clarice teceu comentário reflexivo e sinalizou a necessidade de “*refletir*”, “*questionar*” e “*entender*” esse processo, pois os homens, em algum momento, também são vítimas do machismo.

O apontamento da docente foi importante em termos de potencial reflexivo por colocar em evidência os efeitos socioculturais do patriarcado sobre o corpo masculino, permitindo uma abertura para problematizar a masculinidade hegemônica e simplificada, orientada pela e para a dominação, que busca sustentar fronteiras sociais rígidas (CONNEL, 2016), ao passo que mostra a própria masculinidade como uma construção social, não como uma essência. Dessa forma, a escola, instituição reprodutora de desigualdades e hierarquizações sociais, vai se tornando espaço para a problematização dos ordenamentos sociais de gênero - efeitos sociodiscursivos e culturais da colonialidade - e, conseqüentemente, para a mudança.

Em seguida, houve a socialização dos poemas *Na estrada*, *Descompasso*, *Decepção*, *Resiliência*, *Nzingas guerreiras* e *Muito além do próprio umbigo*, momento registrado posteriormente pela aluna Ana no diário de bordo:

[6] **Ana:** Gabriel, com o poema “Na Estrada”, fala da sua notória identificação com a vida rural. Em seguida, Pedro lê e analisa o poema “Descompasso” e, após a explicação do porquê se identificava com essa poesia, em relação ao seu relacionamento, e à distância que o atrapalha e, depois de algumas indagações da professora, chegamos à conclusão de que Pedro não vive com sua amada um descompasso. Agora é a vez de Raylan apresentar de forma emocionada o poema “Decepção”. Elen, por sua vez, lê “Resiliência” e, com muita emoção e lembranças, nos revela que há um tempo atrás teve uma profunda depressão, que nos levou a entrar nesse assunto e, na medida do possível, tentar entender o que passa na cabeça de quem sofre com isso. O fato é que o relato da Elen sensibilizou todos da sala. Tivemos ainda as apresentações da Laura com “Nzingas Guerreiras”, em que ela falou da independência das mulheres de sua casa, e de Vitor Silva com o texto “Muito Além do seu Próprio Umbigo”, falando da sua vivência em família e em igreja.

Cada estudante enfatiza suas preocupações últimas nas poesias escolhidas: (i) conexão com o tempo e o espaço rurais, (ii) relação afetiva à distância, (iii) testemunho sobre a experiência da depressão, (iv) independência das mulheres da família, (v) relação entre família e religião. A roda de leitura e de conversa é marcada, assim, pela polifonia, em que várias vozes de diferentes instâncias discursivas são trazidas para o contexto da sala de aula, a partir dos arquivos pessoais, fortalecendo os vínculos da turma e a troca de saberes e experiências. Assim como no dia anterior, os/as estudantes associavam a leitura dos poemas com a própria história de vida, narrando memórias e, junto com elas, conhecimento de mundo, conhecimento compartilhado, pontos de vista, dúvidas, dores, amores, sonhos, a partir da interlocução com a autora da obra, mas também com vozes de outras mulheres, como Sinha Vitória, Cordulina, Clarice, mães, irmãs, tias, avós e outras mulheres. Nesse dia,

durante suas intervenções, a professora Clarice fez comentários referenciando autores/as como Raquel de Queiroz, Anne Frank e Carlos Drummond de Andrade, como forma de estabelecer diálogos intertextuais com conteúdos estudados e sugerir reflexões.

Definitivamente, o que caracterizou as rodas de conversa e leitura nas duas semanas foi a pluralidade de narrativas, o tom crítico e a perspectiva do sentir. O afeto característico da docente aproximava os/as estudantes à atividade e estimulava boa parte da turma a discorrer sobre si. O controle interacional era exercido de modo colaborativo. Segundo Fairclough (2016[1992], p. 200), “as convenções de controle interacional de um gênero corporificam exigências específicas sobre as relações sociais e de poder entre os participantes”. No caso das rodas de conversa de leitura e de conversa, as relações de poder, próprias à ordem do discurso pedagógico colonial, cederam espaço para interações mais colaborativas, com a constante participação da turma, em que a troca de turno não é direcionada ou imposta pela docente: “em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*” (FREIRE, 1967, 103).

As rodas de leitura e de conversa constituíram práticas discursivo-identitárias produtivas em termos de potencial agenciador porque a aula se tornou predominantemente interativa e os/as estudantes protagonizaram as participações, acionando não somente a dimensão do pensar, mas, na perspectiva da biopraxis pedagógica decolonizante, a dimensão do sentir, responsável por liberar o pensar autêntico e autoral (OCAÑA; LÓPEZ; CONEDO, 2018). Desobedecendo a racionalidade solicitada pela ordem do discurso pedagógico colonial, o envolvimento emocional aciona o movimento reflexivo e altera as preocupações últimas dos/as estudantes. Além disso, tal atividade se tornou significativa, também, porque o laço afetivo que havia entre docente e discentes tornava o evento aula distante do modelo tradicional, bancário, enciclopédico, racionalizante, afinal eram menos verticalizadas e carregadas de afeto, com constante participação da turma (HOOKS, 2013).

Segundo a professora Clarice, ao ler criticamente a poesia de Cristiane Sobral, a literatura pode deixar de ser apenas um referencial teórico para tornar-se um caminho de transformação social, uma vez que a poeta revela nossas angústias, inquietações, sentimentos, e nos mobiliza para a ação, com o/a estudante sentindo-se valorizado/a e respeitado/a e se enxergando nas produções literárias. A poética transgressiva de Cristiane Sobral também estimulou a produção de textos poéticos por parte dos/as estudantes. Nesse mesmo dia, um momento que surpreendeu a todos/as foi a participação da estudante Vanessa, com a leitura de texto autoral. A aluna pediu espaço para socializar a poesia que havia produzido, inspirada na

obra de Cristiane Sobral, como complemento do seu registro no diário de bordo. No início da aula, observei-a confidenciando esse momento de criação à docente, que, com empolgação, a incentivou a ler. Demonstrando satisfação e orgulho, Vanessa leu com força e expressividade o texto poético de sua autoria *Valsa das bastardas*, analisado discursivamente na próxima seção.

5.1.1 “Eu não sou produto do teu mando”

[7] *Valsa das Bastardas*

Eu **não** sou produto do teu mando.
Não sou escrava do teu desejo.
Não nasci pra te satisfazer.
 Se queres algo, levanta e faça.
 Rainha do lar, **não** empregada da tua preguiça.
 Mãe de família, **não** robô sem descanso.
 Namorada, **não** depósito da tua prepotência.
 Amiga, **não** algo pra você tatear ou abusar quando quiser
 Uma mulher qualquer na rua, **não** alvo da tua estupidez.
 Eu tenho 18 anos, trabalho, estudo e gosto de sair
 no final de semana e sou chamada de vagabunda por isso.
 Eu tenho 34 anos. Meu marido me batia.
 Larguei a casa para viver minha vida longe da violência.
 Sou chamada de louca por isso.
 Eu tenho 12 anos e meu corpo está em desenvolvimento
 e já me cobram comportamento de "mocinha".
 Senta direito.
 Prende esse cabelo.
 Tira esse batom.
 Coloca outra roupa.
 Tira esse perfume de mulher fácil.
 Passa menos maquiagem.
 Pinta esses brancos.
 Faz essa sobrancelha.
 Corta tuas asas, esconde tua coragem e rasga tua liberdade.
 Te submete por obrigação. Cozinha logo esse arroz.
 Está horrível, sua mãe **não** te ensinou a cozinhar?
 Preguiçosa! Vai arrumar essa casa. Isso é coisa de mulher.
 Futebol? Você é louca. Futebol é coisa de homem.
 Tira essa camisa, desliga esse jogo, olha a louça pra lavar.
 O que é impedimento? Me diz nome de dois ídolos desse clube?
 Para de torcer.
 Papai, eu **não** sou mais princesa. Maturidade e dignidade.
 A vida me escolheu pra ser guerreira.
 Pra bater de frente, pra fazer diferente.
 Pra repreender o inaceitável e ensinar o que se deve.
 Pra **não** abaixar a cabeça pra injustiça, pra **não** calar minha voz
 quando eu precisar falar. Pra que meus olhos contemplem as vitórias
 e aprenda com as derrotas.
 Mamãe, a tua escola de guerreira funcionou. Tua coroa você honrou.
 Por 18 anos o calvário carregou. E hoje aqui estou.
 Carrego tua luta no peito, tua história em meu ser.
 Obrigada por ser espelho, daquilo que eu sempre quis ser.

A produção poética de Vanessa se destaca pelo engajamento, pela potência crítica e pelo movimento autoral e agentivo ao recriar e sintetizar a obra *Não vou mais lavar os pratos*: leitura que se faz escritura e escritura que se faz leitura, impulsionando, inquietando-se, confundindo-se uma com a outra (LARROSA, 2004). A voz que enuncia no texto dialoga com uma segunda pessoa, do sexo masculino, cujo comportamento machista e cuja atitude iteram características das masculinidades hegemônicas e simplificadas, que costumam avaliar a mulher arbitrariamente como “*submissa*”, “*serva*”, “*escrava*”, “*robô*”. A voz agentiva de Vanessa compromete-se com a denúncia e aponta possibilidades de transformação social, sobretudo ao questionar as posições ocupadas pelas mulheres em diferentes espaços institucionais e sociais. A conscientização crítica acerca do pensar, do sentir e do agir parte do reconhecimento dos efeitos dos sistemas de opressão e das crenças, dos valores e hábitos que normatizam o corpo feminino e impõem modos particulares de agir, representar e identificar.

Vanessa simula vozes de outras mulheres, de diferentes gerações, histórias, classes, para questionar e combater discursos sexistas: a jovem de 18 anos que é julgada como “*vagabunda*” por gostar de sair aos fins de semana; a mulher de 34 anos que sofria violência doméstica e fugiu de casa; a adolescente de 12 anos que é cobrada a ter comportamento de “*mocinha*”. As vozes-mulheres são mobilizadas por Vanessa para problematizar as normatizações sociais que são efeitos socioculturais das estruturas patriarcais e coloniais, apontando formas de resistência e reexistência e reinventando as relações de gênero: o bem viver requer igualdade de direitos e relações harmoniosas nos diferentes espaços e tempos sociais (HUANACUNI, 2010; WALSH, 2013).

A sequência de enunciados com verbos no modo imperativo mostra o quão asfixiantes e inegociáveis são (i) a regulação sobre o corpo feminino: *senta direito, prende esse cabelo, tira esse batom, coloca outra roupa, tira esse perfume de mulher fácil, passa menos maquiagem, pinta esses brancos, faz essa sobancelha*; e (ii) a divisão social das tarefas domésticas, atribuídas exclusiva e culturalmente à mulheres: *cozinha logo esse arroz, vai arrumar a casa, olha a louça pra lavar, para de torcer*. O corpo é representado, assim, como território de disputa, que, quando sistematicamente controlado no próprio espaço do lar, fratura os processos metarreflexivos e fragiliza as possibilidades de agenciamento.

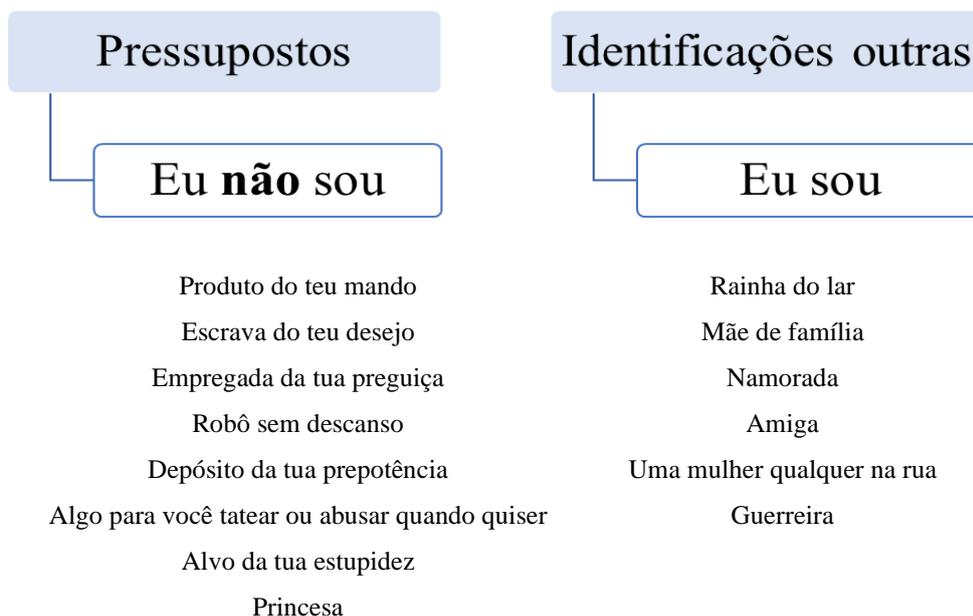
A poesia é repleta de metáforas que aparecem frequentemente no discurso do senso comum, objetificam o corpo da mulher, como “*produto, escrava, empregada, robô, depósito, princesa*”, e impõem modos de ser e agir em conformidade com discursos conservadores a

respeito do que se espera da mulher. Metaforicamente, Vanessa sintetiza o resultado do acúmulo de interdições: “*corta tuas asas, esconde tua coragem e rasga tua liberdade*”, impeditivos para a experiência de vida com mais plenitude. Com base em Brown e Gilman, Fairclough (2003) sublinha que as relações sociais são construídas a partir de hierarquias sociais que variam entre a dimensão do poder e a dimensão da solidariedade. Transformar as relações de poder em relações solidárias é uma tarefa difícil e dolorosa, mas Vanessa, materializando semioticamente sua agência engajada, instaura essa possibilidade em sala de aula, por meio de um texto protagonista (MAGALHÃES, 2017), ao compartilhar dores, como marca dos seus agenciamentos, como maneira de incentivar as colegas do sexo feminino a se politizarem e como meio para fazer os colegas do sexo masculino a reconhecerem seus privilégios, que sobrecarregam o corpo feminino. “É por causa dos atos mobilizadores dos agentes sociais que a linguagem e os textos são protagonistas” (MAGALHÃES, 2017, p. 594)

A reiteração constante do advérbio *não* - primeira palavra do título da obra literária em estudo - revela a mulher que saiu da esfera do desejo pela liberdade e passou para o plano da realidade, representando-se como livre, forte e empoderada. “Em muitos casos de pressuposição, o ‘outro texto’ não é outro texto especificado ou identificável, mas um ‘texto’ mais nebuloso correspondendo à opinião geral” (FAIRCLOUGH, 2016[1992], p. 162). A opinião geral pressuposta na poesia é aquele texto nebuloso que impõe regulações arbitrárias sobre corpo feminino, em suas diferentes dimensões (física, intelectual, emocional, ética). Vanessa utiliza a negação como modo de se autoafirmar e de definir uma ruptura na linha temporal (*eu era, não sou mais*).

Segundo Fairclough (2003, p. 163), enunciados negativos “carregam tipos especiais de pressuposição que também funcionam intertextualmente, incorporando outros textos somente para contestá-los ou rejeitá-los”. Nesse sentido, a repetição da negação expressa pelo advérbio “*não*” funciona como estrutura linguística para a deslegitimação de discursos patriarcais hegemônicos e para a pressuposição, em que a estudante rechaça imposições socioculturais e simbólicas e assume nova posição, uma nova identificação, com força agentiva e engajada, que desnarrativiza discursos opressores cristalizados sobre o corpo feminino e revela agenciamento identitário e político:

Figura 5 – Identificações outras



Fonte: elaboração própria.

Os agenciamentos identitários e políticos são indiciados por meio da ruptura com os discursos cristalizados e sustentados no imaginário coletivo, e da reivindicação da equidade de gênero e do direito de ser livre. Em relação aos processos reflexivos, a apropriação dos textos de Sobral por meio da paráfrase criativa e da retórica combativa à imposição da cultura sexista mostram que as propriedades emergentes da reflexividade (discernimento, deliberação e dedicação) foram acionadas e intensificadas por sua experiência com as práticas de leitura de textos protagonistas e com a escrita autoral, culminando com momentos de reelaboração reflexiva.

Considerando funções sociais e objetivos, o gênero mobilizado por Vanessa se caracteriza pela hibridização, pois mescla traços de denúncia, manifesto e testemunho de vida, que traz uma narrativa contra-hegemônica sobre as relações sociais de gênero, baseadas na equidade. O tom contestatório se intensifica e acompanha o ritmo da progressão textual. Como efeito das opressões sistemáticas, não havendo escuta sensível, a resistência assume forma de grito frente ao desafio diário de ser mulher: não vou “*abaixar a cabeça pra injustiça*” “*nem calar minha voz*”; “*vou bater de frente, pra fazer diferente*”.

Para finalizar, homenageia a própria mãe, representada como professora da “*escola de guerreira*”, e agradece aos ensinamentos. Por meio da metáfora do espelho, Vanessa se reconhece na história de luta da mãe, vendo-a como exemplo a ser seguido e plasmando a

formação da sua identidade pessoal na identidade pessoal da mãe (*carrego tua luta no peito, tua história em meu ser*), o que lhe dá força para resistir e reexistir e se representar com papel ativo. Ao reconhecer suas origens, sagrando o ventre de onde veio, Vanessa honra a própria existência, a trajetória individual e a experiência ética.

O diálogo intertextual com os poemas da autora Cristiane Sobral, por meio da dimensão semântica, do estilo e da perspectiva discursiva, evidencia processos reflexivos e agentivos de afirmação da consciência política e identitária, observada por diferentes estratégias e marcadores linguísticos. Ainda que a estudante possa ter história de formação particular que a permita ter discernimento sobre as desigualdades sociais de gênero, não sendo resultado exclusivo das práticas particulares situadas no PMI e nesse ano letivo específico, mas de uma rede de práticas conectadas historicamente, observa-se que o signo literário transgressivo de Sobral, com sua força agenciadora, estimulou-a a se reconhecer como agente engajada, para recusar-se a ser governada e para contestar em escala microssocial, no espaço da sala de aula, os efeitos do sexismo estrutural e subverter estigmas e opressões naturalizados sociodiscursivamente.

A força agenciadora das práticas discursivo-identitárias do PMI fica evidente em outro relato elaborado pela mesma estudante, em momento posterior, ao expressar sua opinião sobre as experiências formativas. No dia 27 de setembro de 2017, a professora Gina ministrou palestra na escola, direcionada para o corpo docente, e Vanessa foi convidada pela professora Clarice para representar os/as estudantes. No evento, depois de assistir à palestra, Vanessa compartilhou a leitura do poema *Valsa das Bastardas* com o público presente e deu seu relato sobre as experiências pessoais no PMI. Para socializar suas impressões sobre o evento com a turma, Vanessa teceu outro registro no diário de bordo, do qual extraio o excerto que segue por representar momentos intensos de reelaboração reflexiva e processos de agência:

[8] **Vanessa:**

Cores na minha escuridão (Encontro com a Gina Vieira)

[...] Acho que nunca vou cansar de dizer como eu sou grata a tudo isso. E mais ainda por este momento incrível que presenciei. Mentes sintonizadas num só ideal. É incrível de se ver. Algo que na minha mente andava distante passa a fazer parte da minha realidade. [...] Por céus, mil vezes gratidão! *Algo que penetra seu ser, invade tuas ideias e se faz presente no futuro. Eu me vejo lá.* Minhas perspectivas passam a ter base sólida agora. Todos me veem sonhando e contando planos futuros, mas ninguém sabia que tudo isso era apenas sonhos porque eu não tinha vontade de realizá-los, pois eu não me via forte o suficiente, tão pouco achava que eu teria capacidade para tais feitos. Sempre tive pensamentos complexos comigo mesma, enquanto fazia de tudo para ser o chão de outras pessoas e esquecia de ser meu próprio chão. *Eu pude me resgatar e ser o centro do meu mundo outra vez.* Eu não sei dizer quando foi que eu me perdi e como aconteceu é algo a se poupar, mas *agora eu sei que através da arte e da força feminina que eu encontrei escondida e empoeirada, eu posso me reconstruir e aquecer os*

sonhos que eventualmente eu congelei comigo aquele dia. Agora é tudo diferente. *Antes eu precisava de uma razão para viver, precisava que alguém estivesse do meu lado o tempo todo, era escrava da aprovação dos demais e precisava de um modelo a ser seguido* porque eu repudiava o que eu sentia, odiava o que eu era e simplesmente me renegava. *Hoje sou minha própria razão, adoro estar sozinha* pois é quando posso me deliciar com minhas próprias poesias, *não dependo mais de aprovação alheia pra fazer o que quero. Hoje sou meu próprio espelho*, prova disso que *eu estou totalmente nua de alma neste relato e sem sentir vergonha da minha essência, pela primeira vez em tempos*. Existem coisas que a força que nos move traz como presente pra nós e sim, *tudo isso tem sido um presente no qual as marcas eu ei de carregar o resto da minha vida. Foi humano, foi acolhedor, foi mulher e foi força. Obrigada mil vezes pois, graças a este projeto "mulheres inspiradoras" eu passei a me reconhecer e me enxergar como uma mulher inspiradora também*.

No excerto em tela, os discursos de transformação pessoal articulados por Vanessa para representar e identificar suas experiências no PMI surgem como efeito de processos reflexivos profundos. O título do relato, constituído da construção metafórica “*cores na minha escuridão*”, destaca processos de mudança ao opor duas realidades. *Escuridão* representa o passado, marcado por expressões de angústia e sofrimento, e *cores*, a força e a vitalidade do presente. No quadro que segue, os enunciados atestam conversações internas que passam pelo discernimento, pela deliberação reflexiva e pela dedicação, marcando a ruptura com o passado e revelando o potencial agentivo da estudante no presente (ARCHER, 2004).

Quadro 18 – Conversações internas

Discernimento (identificação das preocupações últimas)	
<i>[...] agora eu sei que através da arte e da força feminina que eu encontrei escondida e empoeirada, eu posso me reconstruir e aquecer os sonhos que eventualmente eu congelei comigo;</i>	A ruptura com o passado é materializada linguisticamente no advérbio de tempo “ <i>agora</i> ”, e o reconhecimento do potencial agenciador da literatura (<i>arte</i>) e do potencial agentivo da mulher (<i>força feminina</i>) é marcado pelo uso do processo verbal “ <i>encontrei</i> ”, seguido das expressões metafóricas “ <i>escondida e empoeirada</i> ”. A metáfora que se destaca no final desse excerto é a dos sonhos <i>congelados</i> , no passado (morto), que são <i>aquecidos</i> no presente (vivo). A utilização dessas metáforas sugere o acionamento de deliberações internas por meio do discernimento para a retomada de projetos de vida (<i>sonhos</i>) e para posicionamentos sociais mais agentivos.
<i>[...] Antes eu precisava de uma razão para viver, precisava que alguém estivesse do meu lado o tempo todo, era escrava da aprovação dos demais e precisava de um modelo a</i>	Os processos verbais “ <i>precisava</i> ” e “ <i>era</i> ”, no pretérito imperfeito, indicam a ruptura com o passado, por meio de novas formas de relação social. No passado, Vanessa enfrentava obstáculos externos para a autoaceitação, como a “ <i>aprovação</i> ” de outras pessoas. Ao iniciar o processo de crítica social pela reflexividade, Vanessa desenvolve sua autonomia. O uso da expressão metafórica “ <i>escrava</i> ”, em “ <i>era escrava</i> ”, indicia a ativação do discernimento para não estar sujeita à “ <i>aprovação dos demais</i> ” e para não ter “ <i>modelo a ser</i>

<i>ser seguido;</i>	<i>seguido</i> ”, de modo a protagonizar a própria existência e a fortalecer o vínculo consigo mesma.
<i>[...] eu repudiava o que eu sentia, odiava o que eu era e simplesmente me renegava.</i>	O processo verbal “ <i>repudiava</i> ”, no pretérito imperfeito, revela outra ruptura com o passado, marcado pela autonegação em relação ao que “ <i>sentia</i> ” e ao que “ <i>era</i> ”, que se intensifica por meio dos processos verbais “ <i>odiava</i> ” e “ <i>renegava</i> ”. Esses processos revelam uma alta insatisfação consigo mesma, que imperava em seu passado traumático. Observa-se que o discernimento faz Vanessa perceber que ela sofria porque se via como sujeito abjeto. Por meio dos processos acionados, Vanessa articula o discurso de resistência em relação aos discursos e às estruturas (hetero)patriarcais, que tornam as identidades não hegemônicas em identidades abjetas. O reconhecimento, realçado pela estudante Vanessa, se torna o processo pelo qual ela se torna diferente do que foi e assim deixa de ser capaz de retornar ao que eu era (BUTLER, 2015). O “eu” é transformado pelo ato do (auto)reconhecimento e pela reexistência e seu poder de cura.
Deliberação reflexiva (resolução acerca das preocupações últimas)	
<i>[...] Eu pude me resgatar e ser o centro do meu mundo outra vez;</i>	A construção “ <i>pude me resgatar</i> ” indica posicionamento agentivo de Vanessa em relação aos constrangimentos sociais vividos, atribuindo às experiências no PMI o poder causal de possibilitar deliberações internas para gerar a autoaceitação (<i>resgatar-se</i>). Observa-se que a deliberação reflexiva aqui é caracterizada pela tomada de decisão a partir dos discernimentos produzidos. A metáfora “ <i>ser o centro do meu mundo</i> ” mostra que o “ <i>eu</i> ” voltou a ser prioridade da agenda de Vanessa, que antes figurava como elemento periférico.
<i>[...] Hoje sou minha própria razão, adoro estar sozinha [...] não dependo mais de aprovação alheia pra fazer o que quero. Hoje sou meu próprio espelho;</i>	A demarcação do novo “eu” no presente ocorre linguisticamente a partir do advérbio “ <i>hoje</i> ”. Esse novo “eu” coloca em proeminência a autoafirmação da individualidade. Os processos “ <i>sou</i> ” e “ <i>não dependo</i> ” confirmam a tomada de decisão, própria à deliberação reflexiva. Nesse momento, Vanessa se representa como sujeito reflexivo autônomo por não necessitar mais da “ <i>aprovação alheia</i> ”. Em seguida, mobiliza a metáfora do espelho, declarando que “ <i>hoje</i> ” é seu “ <i>próprio espelho</i> ”, ou seja, tem consciência de que no passado era impelida a ser reflexo do outro, a ser simulacro do outro hegemônico, mas agora pode ser quem ela é, de fato, com suas singularidades. Nesse sentido, o ato de se (auto)reconhecer altera a organização do passado e seu significado ao mesmo tempo que transforma o presente de quem é reconhecido (BUTLER, 2015).

<p>[...] <i>eu estou totalmente nua de alma neste relato e sem sentir vergonha da minha essência, pela primeira vez em tempos.</i></p>	<p>O termo “<i>nua</i>”, acompanhado do intensificador “<i>totalmente</i>”, na metáfora “<i>eu estou totalmente nua de alma neste relato</i>” revela as novas verdades em que Vanessa acredita e que ela defende. Como efeito da deliberação reflexiva, “<i>pela primeira vez em tempos</i>”, ela não sente “<i>vergonha</i>” da sua “<i>essência</i>”, isto é, do seu gênero e da sua sexualidade. A “<i>vergonha</i>”, quase sempre acompanhada de culpa e medo, são sentimentos frequentes de quem se vê como identidade abjeta (BUTLER, 2015). Com autoestima fortalecida, transformada e confiante, Vanessa agora compartilha com a turma esse novo “<i>eu</i>”.</p>
<p>Dedicação (estabelecimento das preocupações últimas que integram projetos de vida do ator e da ator social)</p>	
<p>[...] <i>Algo que penetra seu ser, invade tuas ideias e se faz presente no futuro. Eu me vejo lá.</i></p>	<p>Nesse excerto, Vanessa põe em relevo o potencial das deliberações internas ao mobilizar os processos “<i>penetra</i>”, cuja carga semântica sugere adentrar com profundidade, e “<i>invade</i>”, que traz a ideia de que as deliberações não são controláveis, uma vez que elas chegam e interpelam o sujeito. As deliberações reflexivas resultam na tomada de decisão e se projetam para o futuro. A construção “<i>se faz presente no futuro</i>” revela que as novas preocupações últimas de Vanessa integram seu novo projeto de vida, preocupações que ela vai perseguir com dedicação, como atesta pela construção “<i>eu me vejo lá</i>”.</p>
<p>[...] <i>tudo isso tem sido um presente no qual as marcas eu ei de carregar o resto da minha vida.</i></p>	<p>Vanessa representa as experiências formativas no PMI com a construção metafórica “<i>tudo isso tem sido um presente</i>”. Os pronomes “<i>tudo isso</i>” revelam positivamente a intensidade e quantidade de experiências, e o termo “<i>presente</i>” representa metaforicamente a benesse, a dádiva, que foi participar do PMI, o qual deixa “<i>marcas</i>” que vão integrar seus projetos de vida: “<i>as marcas eu ei de carregar o resto da minha vida</i>”.</p>

Fonte: elaboração própria.

Vê-se que os enunciados registrados no diário de bordo por Vanessa pressupõem conversações internas e materializam-nas também, mostrando a reelaboração biográfica com novas crenças, novos valores e novas relações consigo mesma e com as pessoas. Certamente, somos transformados pelos encontros que experienciamos. As deliberações internas propiciadas pelas experiências no PMI possibilitaram a Vanessa a ruptura com o passado ao reelaborar seu projeto de vida, com um presente que se projeta para o futuro e se propõe a não reproduzir o passado de sofrimento. Os discursos de transformação pessoal articulados por Vanessa mostram um duplo movimento reflexivo: primeiramente (i) o movimento da *subversão* das normas sociais que lhe traziam sofrimento e angústia, característica marcante dos sujeitos metarreflexivos (ARCHER, 2012); e (ii) a afirmação da *individualidade* como

um traço estratégico do sujeito reflexivo autônomo, mais preocupado consigo mesmo do que com a coletividade (ARCHER, 2012).

No final do excerto, como resultado do movimento reflexivo possibilitado pelas propriedades emergentes e poderes causais das preocupações últimas, Vanessa declara que passou a se “reconhecer” e se “*enxergar como uma mulher inspiradora também*”. Ao representar discursivamente suas experiências formativas, Vanessa sublinha o poder causal do PMI, uma vez que possibilitou a emergência de novos modos de identificação. As regulações discursivas de gênero não a estimulavam a se reconhecer como “*inspiradora*”, no entanto a experiência formativa no PMI permitiu-lhe reelaborar-se em termos identitários e agenciais, avaliando-se como mulher digna de reconhecimento e revertendo, em alguma medida, um processo de exclusão. Os discursos interiorizados por Vanessa permitem-na ampliar sua capacidade de crítica social. É importante observar que o uso do advérbio ‘*também*’ opera como uma forma discursiva de inclusão e aproximação dessa nova mulher em relação às demais mulheres autoras dos textos lidos e trabalhados ao longo da aplicação do projeto na escola.

Em seu enunciado, são recorrentes processos verbais que expressam mudanças cuja carga semântica é de movimento e de autotransformação. Por exemplo, a estrutura verbal “*passsei*” aparece associada aos verbos “*reconhecer*” e “*enxergar*”. Essa sequência é marcada por uma construção discursiva de intensificação que contribui para o agenciamento em relação ao “*eu mesmo*”: “*passsei a me reconhecer*” e “*passsei a me enxergar*”, realçado pela repetição do pronome de primeira pessoa ‘*me*’, antecedendo as escolhas verbais de forma a enfatizar a autotransformação. Chama a atenção também a seleção lexical do verbo “*reconhecer*”, especialmente no que se refere à partícula “*re*”, semanticamente ligada a uma nova autoidentificação em constituição. Nessa cadeia de processos verbais que vão se intensificando, a estudante representa transformações em sua faceta identitária feminina associada à ideia da reexistência e do agenciamento político, como “*mulher inspiradora*”.

Assim, observa-se que, ao reconfigurar a identidade, as deliberações reflexivas profundas, acionadas pelas práticas discursivo-identitárias do PMI, alteram a forma de viver e intensificam agenciamentos. Cada vez mais, as pessoas são estimuladas a “recorrer a seus poderes de reflexividade socialmente dependentes, mas ainda assim pessoais, a fim de definir seus cursos de ação” em relação às circunstâncias contingenciais que se nos apresentam (ARCHER, 2004). A face sociopositiva desse imperativo de ser reflexivo é a oportunidade para os sujeitos perseguirem o que mais interessam nos ordenamentos sociais democráticos. As preocupações pessoais se tornam suas bússolas. Por fim, a partir do relato de Vanessa,

vemos que as práticas discursivo-identitárias construídas no PMI, afinadas com os princípios da pedagogia crítica e decolonial, fazem da opressão e de suas causas “objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (FREIRE, 2012, p. 35).

5.2 Diálogos interdisciplinares

Além das ações pedagógicas empreendidas especificamente na disciplina de LP, a aplicação do PMI no CED 07 também envolveu a participação de professores/as de outras disciplinas, como Sociologia, Artes, Física e Química. Apesar de não estarem inscritos/as no PAPMI, incentivados/as por Otilina e Clarice, os/as docentes se engajaram com a temática central e propuseram atividades, eventos e produções diversas sobre o legado de mulheres inspiradoras. Com o intuito de envolver corpo diretivo e docentes nas ações pedagógicas, a professora-formadora Gina também visitou a escola no início do terceiro bimestre (17 de setembro de 2017) para palestrar sobre o PMI.

O docente de Sociologia e a professora Clarice, por exemplo, criaram o *Cineclube: mulheres inspiradoras* para discutir e refletir sobre quatro produções cinematográficas cujas narrativas centralizam a história de vida de mulheres e seus grandes feitos. O cineclube ocorreu nos meses de setembro e outubro de 2017, com a exibição dos seguintes títulos: *As sufragistas*, que aborda a primeira onda do movimento feminista, trazendo a história das mulheres na luta pela igualdade de gênero e pelo direito ao voto; *Persépolis*, uma animação francesa, que apresenta a biografia da romancista iraniana Marjani Satrapi, para tratar, dentre outras coisas, das tensões no Oriente médio provocadas pelo fundamentalismo religioso; *Estrelas além do tempo*, longa-metragem que conta a história de um grupo de cientistas norte-americanas, formado por mulheres negras que atuaram em prol do desenvolvimento tecnológico dos Estados Unidos da América, no período da Guerra Fria; e *Nise: o coração da loucura*, que retrata a biografia da psiquiatra brasileira Nise da Silveira, responsável por revolucionar o tratamento psiquiátrico por meio da terapia com a arte e com a interação com animais.

Imagem 10 – Cartaz de divulgação do *Cineclube: mulheres inspiradoras*

Fonte: arquivo pessoal.

O *Cineclube* foi divulgado pelo corpo docente durante as aulas, mas também no quadro de avisos da escola, que era sempre atualizado com informações sobre as ações do PMI e com informes sobre outras demandas institucionais. O *Cineclube* configurou-se como um espaço sociopedagógico para estudantes estarem em contato com diferentes narrativas sobre o legado das mulheres, tornando-se um meio para refletir, de modo amplo, sobre a linguagem fílmica e, de modo específico, sobre questões concernentes ao PMI. Em conformidade com os princípios do PMI, o *Cineclube* trouxe à baila temas constantes nas agendas feministas de natureza política, social, cultural e histórica, para auxiliar estudantes no desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania ativa.

Além da participação nos debates, foi solicitada aos/às estudantes da turma do segundo ano a produção de resenha crítica de um dos filmes exibidos no *Cineclube*, gênero discursivo que integrou um *Jornal mural* organizado pelo docente de Sociologia e por Clarice. A produção do jornal mural oportunizou momentos de elaboração reflexiva sobre o debate acerca da condição feminina, em especial no que diz respeito à construção da cidadania das mulheres, permitindo ao/às estudantes a experiência prática relacionada aos dois objetos de estudo apontados pelos pressupostos teóricos do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UNB). Os gêneros discursivos que integraram o jornal mural foram a resenha crítica, o editorial, a reportagem, a entrevista, a enquete. Mobilizou-se, assim, uma cadeia de gêneros discursivos para a intensificação da consciência crítica e dos agenciamentos políticos e identitários.

Ainda nas turmas do terceiro ano, a professora de Física propôs a produção de *Portfólio* sobre dez mulheres inspiradoras na Ciência, apresentado oralmente por meio do gênero seminário, e a docente de Artes solicitou a criação de uma *obra artística*, representativa dos poemas de *Não vou mais lavar os pratos*. Nas turmas do segundo ano, o professor de Química, em parceria com Otilina, abordou especificamente a vida e as grandes realizações da cientista Marie Curie, e a professora de Artes orientou a produção e encenação de peças teatrais, adaptando obras do PAS da UnB, com foco nas personagens femininas. *Mulheres inspiradoras* também foi tema da *Prova Multidisciplinar* do 3º bimestre. Nessa mesma avaliação escrita, os/as alunos/as elaboraram dissertação argumentativa, gênero discursivo privilegiado pelo PAS e pelo ENEM, sobre o tema *A bicicleta como ferramenta de emancipação da mulher*.

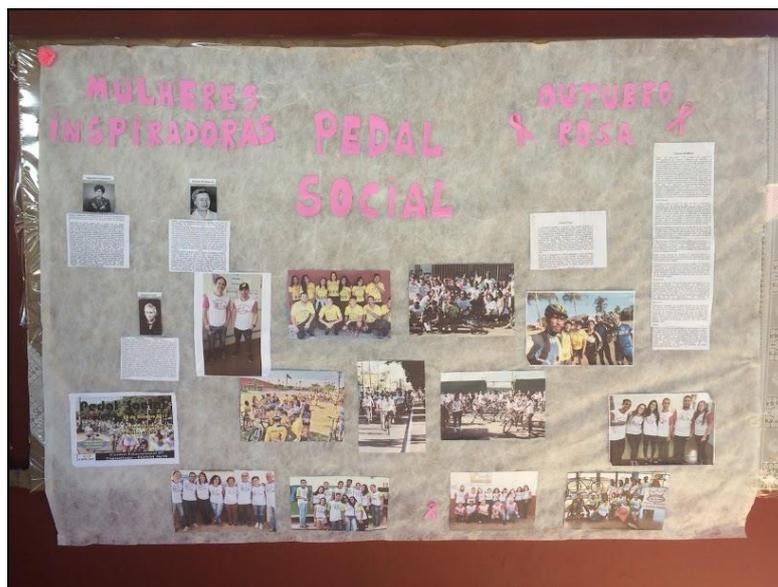
O PMI também foi associado ao *Projeto Pedal Social*, que ocorre na escola há quatro anos. Trata-se de um projeto que alinha a assistência social às práticas de cultura corporal. A culminância é a atividade de ciclismo pelas ruas da cidade, envolvendo escola e comunidade. No dia 08 de outubro de 2017, estudantes e servidores/as do CED 07 realizaram mais uma edição do evento. Como ação social para dialogar com o PMI, o público discente foi incentivado a arrecadar absorventes para doarem às jovens submetidas a medidas socioeducativas no Centro de Internação de Santa Maria. De acordo com a professora Otilina, funcionários/as do presídio informaram que essas mulheres passam por situações de privação de produtos de uso íntimo, recorrendo a materiais diversos para substituir o absorvente, como jornal e miolo de pão.

Imagem 11 – Projeto Pedal Social: evento



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 12 – Projeto Pedal Social: registros



Fonte: arquivo pessoal.

A partir das práticas de leitura e interpretação de textos jornalísticos em sala de aula, as docentes promoveram momentos de reflexão acerca do *Projeto Pedal Social*, mostrando que a bicicleta foi uma ferramenta fundamental no processo de emancipação das mulheres. Com a bicicleta, as mulheres passaram (i) a se locomover conforme sua vontade e disposição; (ii) a transitar mais livremente pelos espaços públicos; (iii) e a se reunir com outras mulheres sem a presença de homens, fosse para discutir e trabalhar pelos seus direitos ou apenas para se distrair (CRUZ, 2019). A bicicleta possibilitou “liberdade de deslocamento para as mulheres, permitindo que fossem sozinhas de um lugar ao outro, e ajudou a mudar o vestuário” (CRUZ, 2019). As roupas que pesavam, restringiam seus movimentos e feriam seus corpos, foram substituídas por roupas mais leves e justas, como calças.

No CED 07, houve também a colaboração de atoras e atores sociais externos para o desenvolvimento do PMI, como profissionais e estudantes envolvidos com as temáticas abordadas. A roda de conversa com Cristiane Sobral, por exemplo, autora das obras *Não vou mais lavar os pratos* e *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz*, foi uma atividade marcante, por aproximar leitores/as, obra e escritora. O evento ocorreu na quadra poliesportiva do CED 07, no dia 27 de outubro de 2017, com todas as turmas do EM.

Imagem 13 – Roda de conversa com a escritora Cristiane Sobral



Fonte: arquivo pessoal.

Durante o evento, o público discente pôde interagir com a autora, entender melhor seu projeto artístico engajado, externar impressões pessoais e dirimir dúvidas. A ação pedagógica favoreceu o uso de outro espaço da escola, normalmente destinado à prática da atividade física, para visibilizar voz, identidade e corpo não hegemônico, constituindo-se como uma prática discursivo-identitária potencialmente decolonial. Além de ler a literatura produzida por mulheres negras, é importante que as vozes contra-hegemônicas frequentem o espaço da escola, de modo a pluralizar discursos e narrativas e aproximar estudantes da autora e do texto literário a partir de experiências significativas que se orientem para o refinamento da sensibilidade e para processos de humanização.

Houve também a realização da palestra *Direitos Humanos para a redação do ENEM*, com o professor Humberto Torres, doutorando em Literatura pela UnB, e da mesa-redonda *Você não está só – juntos formaremos um arco-íris*, para debater questões relacionadas à diversidade sexual, com Thiago Magalhães, membro do Conselho Regional de Psicologia, Jussara Barros, membra da Coordenação da Parada do Orgulho LGBT de Taguatinga e Conselheira no Conselho de Direitos Humanos, Maria do Carmo, membra do Grupo mães pela diversidade, e Michel Platini, presidente do Conselho de Direitos Humanos de Brasília e coordenador da Parada do Orgulho LGBT de Taguatinga e de Brasília.

Além dessas exposições, no dia 11 de outubro de 2017, no horário regular de aula, às 9h, os/as alunos/as tiveram a oportunidade de assistir a uma mesa-redonda constituída por mulheres jovens engajadas em movimentos sociais e reconhecidas pela luta política contra o sexismo, o racismo e a LGBTfobia. No folder de divulgação do evento, as seguintes descrições caracterizavam as mulheres que comporiam a mesa-redonda: *Calila das Mercês*,

28 anos, doutoranda em Literatura pela UnB e curadora e idealizadora dos projetos Escritoras Mulheres da Bahia e Escritoras Negras; *Ana Beatriz Bonfim*, 17 anos, Estudante de Engenharia Química da UnB e ativista pela educação, pelo feminismo e pelo movimento LGBT; *Rayane Soares*, 25 anos, pedagoga e coordenadora local do Jovem de Expressão; e *Meimei Bastos*, 26 anos, poeta, arte-educadora, slammer, primeira vencedora do Slam das Minas do DF, coordenadora do Slam Q'brada e mãe da Sofia. Na seção a seguir, analiso discursivamente o relato da aluna Simone, constante em diário de bordo, sobre o referido evento.

5.2.1 “Uma grande apresentação de mulheres incríveis na escola”

Como efeito dos paradigmas hegemônicos eurocêntricos de educação e de produção do conhecimento, a cultura escolar ainda privilegia o ensino de fatos, dados e acontecimentos em detrimento da compreensão crítica e reflexiva de questões relacionadas à identidade social e pessoal, às singularidades humanas, à autoria, aos afetos, à intimidade (BASTIEN, 1998 *apud* BRITZMAN, 2016). Em escala microssocial, o *habitus* institucional, por vezes, itera modos autoritários de interação social que impedem a possibilidade de novas questões, não incentivando o desenvolvimento da curiosidade que possa levar docentes e estudantes a direções que poderiam ser surpreendentes. Tudo isso faz com que temas como relações de gênero sejam relegadas ao espaço das respostas corretas e erradas.

No entanto, Bastien (1998 *apud* BRITZMAN, 2016, p. 86) também nos aponta alguma esperança por meio de alternativas pedagógicas: “o uso de testemunhos, do teatro e, de forma mais importante, de discussões do tipo *mesa-redonda*, mostraram-se como as mais eficazes na tarefa de ajudar os/as estudantes a perceberem a relevância do conhecimento para suas próprias vidas e para o cuidado de si”. Seguindo essa perspectiva, a mesa-redonda *Meninas: mulheres inspiradoras* colocou em proeminência testemunhos potentes e transgressivos sobre identidade e relações de gênero, impulsionando docentes e estudantes a acionarem a metarreflexividade e fazerem educação crítica e decolonial no espaço da escola.

Imagem 14 – Mesa-redonda: *Meninas: mulheres inspiradoras*

Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 15 – Mesa-redonda: *plateia*

Fonte: arquivo pessoal.

A prática discursivo-identitária em tela ocorreu no auditório da escola e durou aproximadamente três aulas. Como forma de perceber os impactos desse acontecimento na experiência formativa dos/as estudantes e identificar as representações discursivas construídas por eles/as sobre a referida prática e sobre as atoras sociais que trouxeram seus testemunhos, reproduzo na íntegra o relato da aluna Simone, constante no diário de bordo, que será analisado na sequência:

[9] **Simone:**

Quarta, 11 de outubro de 2017, se iniciava uma *grande* apresentação de mulheres *incríveis* na escola que a professora de português preparou para as turmas de terceiro ano, composta por 4 mulheres *inspiradoras*.

MeiMei Bastos iniciou uma apresentação *extremamente poética e realista* sobre casos de machismo, como a violência contra a mulher. Falou sobre a falta de oportunidade para a classe social mais baixa, demonstrando ser uma mulher *forte e vencedora*. MeiMei se autodenomina como “*vaso ruim de quebrar*”. É poeta, mãe, artista e professora com apenas 26 anos. Particularmente foi uma *mulher* da qual eu realmente fiquei *lisonjeada* de poder ter conhecido um pouco.

Contou um pouco de suas vivências na adolescência, em que sofreu assédios até mesmo na escola, na rua. Expôs como o assédio é algo naturalizado em nossa sociedade que é sustentada pela educação machista. Trouxe seu primeiro livro de poesias, para o qual está lutando para publicar devido a burocracia das editoras. Tivemos a honra de ler uma de suas poesias que se chama “Concreto”: poesia que expõe a grande diferença social de Brasília com as cidades satélites, assim finalizando sua apresentação.

Calila das Mercês iniciou sua apresentação falando um pouco de sua história. Nasceu no interior da Bahia e tem atualmente 28 anos. Veio de família humilde, seus pais queriam que ela passasse em uma faculdade logo após que terminasse seu ensino médio. Calila conseguiu vencer seu primeiro obstáculo passando no curso de jornalismo, mudou-se de casa. Com muita vontade de aprender, passou no intercâmbio bancado para Portugal, que, apesar de lhe trazer grandes conquistas, sofreu com o racismo e desrespeito por ser uma mulher *negra*.

Relatou um episódio em Portugal que deixou muitos chocados. Em uma boate, Calila sofreu assédio de um ocupante da balada em que ela e os amigos estavam frequentando. Como mulher *forte* e que não abaixa a cabeça, falou “poucas e boas” para o homem machista. Ele retrucou: “mas você é preta, PRETA”, reagindo ainda com ameaças a ela e aos amigos ali presentes. Seus amigos também a defenderam.

Mas como mulher *forte, inteligente*, que queria realmente vencer, não desistiu. Fez ainda intercâmbio na Inglaterra. Depois de formada, foi mais outros sufocos. Sempre escondendo seu cabelo afro para conseguir emprego. Quando finalmente conseguiu trabalho em sua área, Calila aos poucos percebeu que não podia falar sobre certos assuntos. Sentia-se mal com sua profissão, pois era censurada.

Mas, mulher não desiste fácil não. Voltou para a universidade e conseguiu concluir mestrado em literatura e diversidade cultural, além de seu grande doutorado. Criou um projeto de escritoras por perceber a pouca visibilidade feminina e negra na literatura. No final recitou a poesia de Gisele Oliveira, uma cadeirante negra.

Formada em pedagogia, Rayane coordena um *incrível* projeto que é bastante conhecido pela comunidade chamado “Jovem de Expressão”. Esse projeto conta com várias atividades como o skate, que, inclusive conta com meninas, o pré-Enem, incentivo à arte e muitas outras contribuições, totalmente gratuitas voltadas aos jovens da periferia.

Apesar de ser *um pouco tímida*, Rayane representa pra mim uma mulher *incrível* também, como todas, já que está ajudando a mudar o futuro de tantos jovens que poderiam estar entrando no caminho da violência. Apresentou um vídeo superinteressante sobre uma garota do continente africano. Tudo o que ela viveria se não tivesse suporte educativo, como a fome, se casar cedo, ter muitos filhos e morrer cedo caso não tivesse assistência médica. Além de ser impedida de estudar ainda jovem, ser privada da liberdade e sofrer com uma sociedade altamente machista.

Ana Beatriz, estudante, 17 anos, lésbica. Falou sobre como a voz da mulher é proibida. Sempre se interessou por estudos e pesquisas de faculdade, mas, ao longo do tempo, foi percebendo que poucos eram em português. Mas mesmo assim ela se esforçou para entender.

Em busca de maior conhecimento começou um curso com bolsa na área das ciências em São Paulo. Lá, pôde conhecer mulheres que têm seu nome em destaque na área científica, inclusive, uma mulher que tinha destaque no tratamento de doenças, e isso a deixou muito feliz.

Ela ficou na área de nanotecnologia. Percebeu que no grupo só haviam duas mulheres, contando com ela. E que outras áreas onde continham mais áreas de exatas eram compostas totalmente por homens. Percebeu que, no curso que ela faz na faculdade, é praticamente nadar contra a maré.

Mesmo com todas as dificuldades, continua se dedicando aos estudos e não desiste, pois é algo que ela ama. Conta com um projeto chamado “A menina que calculava”, onde ela dá aulas diversas nas aulas de cálculos, engenharia para meninas, além de incentivá-las a não desistir de um sonho.

Ana Beatriz percebeu que teria que dar prioridade aos estudos e que isso é uma forma dela empoderar-se desconstruindo antigos preceitos de que a mulher não serve para áreas mais complexas de cálculos, e, apesar do cansaço do seu trajeto até a faculdade, continua firme. *Um exemplo de empoderamento feminino.*

O relato se inicia com a representação da docente em papel ativo, como agente engajada responsável pela organização do evento, uma vez que “preparou” a mesa-redonda para as turmas dos terceiros anos. Apesar de ter atribuído a autoria exclusivamente à professora Clarice, o evento foi fruto do trabalho conjunto com a professora Otilina. Em termos de plano composicional, o relato de Simone organiza-se em quatro momentos específicos, abordando em ordem linear e cronológica a exposição de cada uma das agentes. O tom do texto é marcado pelo entusiasmo com o evento (*grande* apresentação) e pela alta afinidade com as histórias de vida das meninas inspiradoras (mulheres *incríveis* na escola), representando-as de modo positivo como uma coletividade, principalmente com o uso reiterado dos atributos “forte” e “incrível”.

Ao passo que apresenta traços biográficos sobre as atoras sociais, Simone tece considerações avaliativas sobre o evento e sobre as trajetórias individuais narradas. As quatro mulheres inspiradoras testemunharam histórias de dor, com situações de exclusão, opressão e assédio, e histórias de cura, priorizando estas últimas. Observa-se que, em todos os registros na sequência, a estudante representa as atoras em posição de agentes engajadas, cujos projetos de vida consideram a possibilidade de construção de uma sociedade menos desigual e mais justa:

Quadro 19 – Meninas inspiradoras: representações da agência

Atoras sociais	Agência política e identitária: interdiscursos
Meimei: Trouxe seu primeiro livro de poesias ³¹ , para o qual está <i>lutando para publicar</i> devido a burocracia das editoras.	A escritora Meimei é representada discursivamente com postura agentiva. Simone a representa como atora social que integra grupo oposto àqueles privilegiados pelo mercado editorial, uma vez que está “ <i>lutando para publicar</i> ”. A narrativa de Meimei articula um discurso de resistência que constrói a representação da intelectual orgânica da periferia.
Calila: [...] Criou um projeto de escritoras por perceber a pouca visibilidade feminina e negra na literatura. [...] Com muita vontade de aprender, passou no intercâmbio bancado para Portugal, que, apesar de	De modo semelhante à história do PMI, Calila é representada como agente engajada que idealiza e constrói projeto de mulheres negras escritoras, com o intuito de problematizar a produção, circulação e

³¹ No final do ano de 2017, Meimei Bastos publicou a referida obra, com o título *Um verso e mei*, pela editora Malê.

<p>lhe trazer <i>grandes conquistas</i>, sofreu com o racismo e desrespeito por ser uma <i>mulher negra</i>. [...] Mas, mulher não desiste fácil não. Voltou para a universidade e conseguiu concluir mestrado em literatura e diversidade cultural, além de seu grande doutorado.</p>	<p>consumo de textos literários. Além disso, participou de intercâmbios e seguiu carreira acadêmica. O discurso da superação constrói representações agentivas sobre sua trajetória de vida e perpassa fortemente o excerto, pois, mesmo vindo de “<i>família humilde</i>”, Calila, “<i>mulher negra</i>”, obteve “<i>grandes conquistas</i>”.</p>
<p>Rayane: Rayane coordena um <i>incrível</i> projeto que é bastante conhecido pela comunidade chamado “Jovem de Expressão”. Esse projeto conta com várias atividades como o skate, que, inclusive conta com meninas, o pré-Enem, incentivo à arte e muitas outras contribuições, totalmente gratuitas voltadas aos jovens da periferia.</p>	<p>Rayane é representada como agente engajada que promove transformação social na região onde vive, coordenando um “<i>incrível</i>” projeto, com diferentes linhas de atuação. Os discursos da liderança e da inclusão são articulados na representação agentiva de Rayane.</p>
<p>Ana Beatriz Conta com um projeto chamado “A menina que calculava”, onde ela dá aulas diversas nas aulas de cálculos, engenharia para meninas, além de incentivá-las a não desistir de um sonho. [...] Em busca de maior conhecimento começou um curso com bolsa na área das ciências em São Paulo. Lá, pôde conhecer mulheres que têm seu nome em destaque na área científica.</p>	<p>Ana Beatriz se posiciona como agente engajada e constrói projeto inovador para incentivar mulheres a ampliarem seus níveis de escolaridade e permanecerem em áreas onde normalmente o público masculino é predominante. Em seus enunciados, destacam-se os discursos da inclusão, da sororidade e da coletividade.</p>

Fonte: elaboração própria.

Os discursos articulados pela discente para representar as atoras sociais em cena constroem um *ethos* de mulheres inspiradoras, dinâmicas e ativas, preocupadas com transformações sociais em escala local. São mulheres jovens, com identidades interseccionais, que idealizaram e concretizaram projetos comunitários associados aos seus projetos de vida. Nos enunciados de Simone, todas as atoras sociais são representadas como agentes engajadas que lideraram a construção de suas biografias e que reverteram e revertem, num processo contínuo e diário, situações de exclusão para além do âmbito da vida privada, auxiliando pessoas em situação de desvantagem a fazerem o mesmo.

O que se destaca nesses enunciados não é o evento em si, mas as histórias de vida de mulheres jovens, compartilhadas e contadas a partir de discursos de protagonismo, apesar dos constrangimentos sociais relacionados ao gênero, à classe, à raça e à orientação sexual. O potencial agenciador do discurso antissexista e antirracista nas narrativas sobre as práticas engajadas das mulheres inspiradoras gera ressonância nos discursos articulados pela discente para representar as mesmas práticas. As avaliações de alta afinidade são mobilizadas por Simone ao longo do relato para representar essas narrativas e trajetórias individuais e sinalizar sua identificação com elas:

Quadro 20 – Meninas inspiradoras: representação das atoras sociais

Atoras sociais	Representações e identificações
Meimei	Meimei se representa com a metáfora de uso comum

<p>[...] demonstrando ser uma mulher <i>forte e vencedora</i> MeiMei se autodenomina como “<i>vaso ruim de quebrar</i>” Particularmente foi uma <i>mulher</i> da qual eu realmente fiquei <i>lisonjeada</i> de poder ter conhecido um pouco.</p>	<p>“<i>vaso ruim de quebrar</i>”, negando o discurso da fragilidade feminina, que é realçado por Simone com os atributos “<i>forte</i>” e “<i>vencedora</i>”. A personalidade carismática e agentiva de Meimei faz com que Simone fique “<i>lisonjeada de poder ter conhecido um pouco</i>” da história dela, o que revela processos de identificação ao acionar a dimensão emocional e afetiva da estudante.</p>
<p>Calila Veio de família humilde. Calila conseguiu vencer seu primeiro obstáculo passando no curso de jornalismo, mudou-se de casa. [...] Mas como mulher <i>forte, inteligente</i>, que queria realmente vencer, não desistiu. Fez ainda intercâmbio na Inglaterra.</p>	<p>Calila é representada a partir de sua origem “<i>humilde</i>”. Ainda muito jovem, assumiu o protagonismo na construção da própria história fora do ambiente familiar, como se observa pelo uso das construções “<i>conseguiu vencer</i>” e “<i>mudou-se de casa</i>”. Além de ser “<i>forte</i>” e “<i>inteligente</i>”, Calila também é representada como desbravadora, por ter saído do território nacional para estudar em país europeu, realidade vista como intransponível por muitos/as jovens com experiência de escassez material.</p>
<p>Rayane Formada em Pedagogia. [...] Apesar de ser <i>um pouco tímida</i>, Rayane representa pra mim uma mulher <i>incrível</i> também, como todas, já que está ajudando a mudar o futuro de tantos jovens que poderiam estar entrando no caminho da violência.</p>	<p>Para representar Rayane, Simone mobiliza os atributos: “<i>um pouco tímida</i>”, mas “<i>incrível</i>”, por ajudar “<i>a mudar</i>” o futuro de tantos jovens. O atributo “<i>incrível</i>” revela avaliação positiva com alta intensidade, e o processo “<i>mudar</i>” indicia comprometimento ético-político de Rayane com a construção da história exitosa de jovens da periferia.</p>
<p>Ana Beatriz Estudante de Engenharia, 17 anos, lésbica. <i>Um exemplo de empoderamento feminino.</i></p>	<p>Ana Beatriz é personificada como exemplo de “<i>empoderamento feminino</i>”, por ser tão jovem (17 anos), por ser determinada em relação aos seus projetos de vida e por ter elaboração crítica em relação à sua autoidentidade, identificando-se como “<i>lésbica</i>”, ato compreendido pela discente Simone como marca de empoderamento.</p>

Fonte: elaboração própria.

As avaliações sociopositivas revelam os modos como a estudante reelabora reflexivamente, do ponto de vista representacional, o evento e a própria experiência. Essa prática discursivo-identitária, por sua vez, mostrou que a força do testemunho tem potencial para conscientizar alunas e alunos e, também, para encorajar o público feminino a enfrentar imposições sociais arbitrárias relacionadas às identidades interseccionais e a não aceitar a violação dos direitos de ser e estar e de ir e vir. O evento é marcado pelo caráter dialógico e pela perspectiva crítica e decolonial, resultando em uma experiência significativa em termos de acionamento da metarreflexividade.

É importante destacar essa dimensão metarreflexiva porque, durante a formação do PAPMI, a professora Gina destacou em diferentes momentos a necessidade de não se promover a *pedagogia de eventos*, para que as ações empreendidas sejam realmente significativas para a formação crítica dos/as estudantes. A pedagogia de eventos, por se preocupar mais com o produto do que com o processo,

[...] privilegia a abordagem superficial e aligeirada das temáticas relacionadas a grupos marginalizados, mas, para além desta abordagem e para além da necessidade de festas, a Pedagogia de Eventos requer, como sinaliza o nome, que o que se faz seja validado a partir da realização de eventos na escola, que podem incluir festas e confraternizações, mas também, passeatas, rodas de conversa, peças de teatro, debates, entrevistas a autoridades, exposições, performances, desfiles, gincanas, competições, olimpíadas (ALBUQUERQUE, 2020, p. 149-150).

O caráter de evento esvazia o potencial político-pedagógico da ação, podendo levar estudantes ao encantamento romantizado, à falta de engajamento ou à apatia, pois não movimenta intersubjetivamente a dimensão do discernimento. É preciso engajar corpo docente e discente de modo que reelaborem reflexivamente as interações sociais dentro da escola e as relações com o conhecimento e a instituição.

No CED 07, pude constatar, a partir da observação das práticas e dos relatos orais e escritos dos/as estudantes, que não foram os eventos que se destacaram, mas a continuidade e o aprofundamento das ações do PMI por vários processos pedagógicos interconectados entre si. Assim como a palestra com a escritora Cristiane Sobral, a mesa-redonda foi uma experiência pedagógica crítica e decolonial por trazer corpos e vozes não hegemônicos para o espaço da escola (mulheres jovens, negras, ativistas).

No relato de Simone, as meninas inspiradoras são representadas funcional e categoricamente, mas suas vozes, seus testemunhos e suas histórias constroem uma coletividade: mulheres jovens que assumiram posição de liderança, de agentes engajadas, estimulando o/a outro/a a se inspirar no exemplo e a promover mudança em sua própria vida. Sem dúvida, é a “corporeificação das palavras pelo exemplo” que ensina, move e transforma as pessoas, dentro “do quadro da rigorosidade do pensar certo”, e que nega discursos vazios como o “faça o que mando e não o que eu faço (FREIRE, 2009, p. 34).

5.3 “A tese dela é: branca é para casar, mulata pra foder e negra pra trabalhar”

Em relação à turma do segundo, abordo as interações pedagógicas em duas aulas ocorridas no dia 03 de outubro de 2017 e dedicadas à leitura, compreensão e socialização de quatro reportagens jornalísticas cujos temas se voltam para problemas sociais enfrentados por mulheres na sociedade brasileira. Ao analisar quatro cenas das aulas observadas, gravadas em áudio e transcritas, constatamos que essas práticas discursivo-identitárias estimularam potenciais deliberações reflexivas críticas. O título da seção foi extraído da terceira cena,

momento em que a turma tratou especificamente da solidão da mulher negra, mas serve também ao propósito de sintetizar o teor dos quatro textos estudados, que diz respeito, de modo amplo, às hierarquizações sociais e, de modo específico, às múltiplas opressões que se acumulam sobre o corpo da mulher negra materialmente desprivilegiada.

A turma organizou-se em quatro grupos. Cada um deles com textos específicos, mas todos conectados pelas temáticas, quais sejam: Grupo 1: Mulheres e sistema de saúde, com a reportagem, *A mulher negra é a que mais sofre no Brasil com violência no parto*³², da autoria de Gabriel Leão; Grupo 2: Mulheres no sistema prisional, com o texto *Estudo revela que 100% das presas no estado do Acre são negras*³³, de Negro Belchior; Grupo 3: Mulheres e a solidão, com a matéria *Sobre a solidão da mulher negra*³⁴, de Gleide Fraga; e Grupo 4: Racismo nas operações policiais, com a reportagem *Maioria das vítimas de feminicídio, negras foram também 52% das mulheres mortas pelas polícias entre 2005 e 2015*³⁵, de Luciana Araújo/Agência Patrícia Galvão.

As reportagens selecionadas mobilizam vozes e discursos filiados à ordem do discurso jornalístico, médico, jurídico, policial, e dialogam entre si por meio da perspectiva crítica para abordar as imbricações entre estruturas sociais e institucionais e sistemas culturais que normatizam corpos femininos e promovem exclusão e/ou violência simbólica ou física. Trato da participação oral de cada um dos grupos, o que gerou quatro cenas, apresentadas a seguir em ordem cronológica. As duas aulas observadas centraram-se em estratégias típicas de leitura e de práticas orais no contexto do EM: primeiramente, a leitura silenciosa em grupo e, depois, a exposição do teor do texto pelos/as relatores/as para a turma, com constante participação da docente.

Cena 1

[10] **Otilina:** Então, agora, a gente vai começar... com quem ficou, gente, com as mulheres do sistema de saúde? O grupo que ficou...

Lorena: [...] A nossa reportagem fala sobre violência obstétrica, que são as mulheres que sofrem algum tipo de violência durante o parto, aí as mulheres... fala que, na reportagem, fala que *a mulher negra é a que mais sofre violência durante o parto*, e após o parto, e fala também que... algumas delas sofrem abuso, é... falta de atendimento, mal atendimento no pré-natal, porque às vezes o trabalhador lá, o povo que trabalha lá no SUS...

³² Disponível em: https://www.vice.com/pt_br/article/gv35vw/dados-violencia-no-parto-brasil

³³ Disponível em: <https://www.negrobelchior.com.br/estudo-revela-que-100-das-presas-no-estado-do-acre-sao-negras/>

³⁴ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sobre-a-solidao-da-mulher-negra/>

³⁵ Disponível em: <https://www.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/maioria-das-vitimas-de-femicidio-negras-foram-tambem-52-das-mulheres-mortas-pelas-policias-entre-2005-e-2015/>

Otilina: Seriam os médicos, enfermeiros...

Lorena: Não querem atender elas e, tipo, fala que, se elas querem bom atendimento, vai procurar atendimento em outro lugar, não ia ter um bom atendimento lá, aí essa mulher da reportagem, o nome dela é Lorena Ifé, fala que ela foi, é... procurar ter o pré-natal, né? no Hospital, na Bahia, em Salvador, aí o médico de lá, ele recusou o atendimento para ela, foi bem grosso com ela, mandou ela procurar atendimento em outro lugar, aí ela foi procurar atendimento no interior da Bahia, lá ela conseguiu fazer o pré-natal... É... também fala que... ah... nos dados dela, que ela passou para a reportagem, aponta que *uma a cada quatro mulheres sofre algum tipo de violência no parto*, que atinge, atinge cerca de 25% das gestantes no Brasil, só que todo o... em toda a reportagem dela, ela sempre enfatiza que *as mulheres negras são as que mais sofrem*, por, por, tipo recusarem o atendimento tal, por preconceito mesmo. Aí fala que a violência durante o parto é... não, pera, vou voltar, o tipo de violência que ela sofre são gritos, procedimentos dolorosos não autorizados, ausência de anestesia e negligência e há também queixas de assédio sexual durante o pré-natal, é... e nas investigações dela, ela concluiu que, pelo próprio SUS, que *mulheres negras são as que mais morrem por complicações no parto*, é... aborto... ah ela... tipo, enfatizou morte assim na reportagem, que ela fala assim, “o que percebi é que ainda passa na cabeça das pessoas, tanto profissionais quanto pacientes, que o atendimento do SUS é um favor”.

A reportagem lida e comentada pelo primeiro grupo arrola críticas veementes a respeito da ausência de atendimento humanizado no período da gestação, colocando em proeminência a violência no parto, no Brasil, que atinge cerca de 25% das mulheres e incide ainda mais no caso das mulheres negras. O texto aponta os pressupostos que integram os discursos que circulam no imaginário coletivo de que o atendimento do Sistema Único de Saúde SUS não é um direito do/a cidadão/ã, mas uma espécie de favor, denunciando a precariedade da assistência e o funcionamento do racismo institucional.

De acordo com Goes e Nascimento (2013, p. 571), “o racismo institucional é um fator determinante no acesso aos serviços de saúde, principalmente para mulheres negras que sofrem com o impacto das intersecções das desigualdades de gênero e raça”. Os discursos articulados na notícia em estudo inserem-se tanto na ordem do discurso da medicina tradicional quanto na ordem do discurso da medicina humanizada. Há um embate entre tais ordens de discurso, evidenciado pela aluna em seu comentário oral.

Observa-se, assim, que os processos de silenciamento, marginalização, subinclusão, no atendimento do sistema público de saúde, são destacados nas práticas de leitura, interpretação e socialização de textos jornalísticos em sala de aula, o que certamente contribui para o desenvolvimento de deliberações reflexivas dos/as estudantes. Inferi que uma das intenções pedagógicas da docente era enfatizar a necessidade de o público discente estar informado e consciente das desigualdades que atravessam as relações sociais na esfera pública, considerando a experiência do outro, mas sem perder de vista a relação desses temas com a própria vida pessoal.

Para discorrer sobre a reportagem, o processo mental “*sofre*” é utilizado reiteradamente no enunciado da relatora do grupo, como uma forma de recuperar o teor da reportagem e representar as relações de poder exercidas sobre o corpo da mulher por meio das práticas médicas em âmbito institucional. Com base na reportagem, três situações são destacadas na exposição da estudante, para mostrar a intensificação da violência no parto sobre o corpo da mulher negra:

Quadro 21 - Intensificação da violência no parto



[...] uma a cada quatro mulheres	<i>sofre</i>	algum tipo de violência no parto [...]
[...] a mulher negra é a que mais	<i>sofre</i>	violência durante o parto [...]
[...] mulheres negras são as que mais	<i>morrem</i>	por complicações no parto [...]

Fonte: elaboração própria.

Constata-se, no quadro, que as relações e interações entre médico/instituição e paciente não são somente assimétricas, mas violentas e desumanas quando o alvo de cuidado é o corpo feminino negro: as mulheres negras são as que mais sofrem. Como efeito das tecnologias do biopoder e da necropolítica (FOUCAULT, 1977; MBEMBE, 2016), as mulheres negras também são as que mais morrem no parto. Em termos culturais e sociais, os processos do parto envolvem valores, crenças e atitudes que podem desconsiderar “elementos psicossociais inerentes à parturição” (DIAS, 2015, p. 56) e, por vezes, reforçar sistemas de opressão. Em decorrência dos regimes de verdade patriarcais, racistas e coloniais, normatizados pelo discurso científico moderno, determinadas práticas médicas hospitalares subinclusivas, excludentes e/ou violentas, são legitimadas e naturalizadas pelo sistema institucional, o que gera, no caso das mulheres negras, ausência do reconhecimento da dignidade humana por parte do campo da medicina.

Em termos político-pedagógicos, a interseccionalidade configura-se, assim, como tema transposto didaticamente para a reflexão em sala de aula, de modo contextualizado, a partir das experiências de violência e violação de direitos concretas, sem a mobilização de metalinguagem específica, o que colabora para a aproximação e compreensão da temática e para a construção do discernimento coletivo acerca do tratamento desigual dispensado aos corpos femininos negros na instituição hospitalar. Na próxima cena, o destaque é para a relação entre corpo feminino e sistema prisional.

Cena 2

[11] **Otilina:** Gente, então agora vamos para o grupo que ficou com as mulheres no sistema prisional [...].

Gabriela: Sobre a tese do sistema prisional, que, bom... elas, mesmo estando fora do presídio, elas também sofrem violência, porque, quando vão visitar seus maridos, elas, por exemplo, se elas forem pegas por uma revista de conteúdo, se o policial pegar ela, pegar os maridos com esse tipo de conteúdo, eles podem até mesmo estuprar as esposas como castigo, os próprios policiais trazem armas e drogas, etc. para dentro dos presídios e as mulheres... teve um acontecido que elas ficaram... teve duas gangs na verdade, comando vermelho e o PCC e bom... elas ficaram na frente do presídio, dormindo e acampando lá, dias e dias, dizendo que ficavam lá por causa dos seus maridos, porque elas amavam eles demais e era a única coisa que elas tinham, que eles tinham.

Jaqueline: E essas mulheres, elas ficavam separadas, porque as mulheres dos maridos do comando vermelho e as do PCC, é... elas brigavam entre si porque acreditavam que, como os maridos eram rivais, elas acreditavam que também tinham que ser. Uma delas até levou uma facada, quando... na briga, elas ficavam separadas, uma em um lado do prédio e a outra do outro, uma que era de um grupo não podia (incompreensível) do outro grupo, por causa desse negócio do, do... É... assim, também tem a questão do Brasil, que, no estado do Ceará, 94% das mulheres e 92%, na Bahia, são negras.

Otilina: Das presidiárias, né? gente, olha...

Jaqueline: No Acre é 100%.

Otilina: 100%.

Paulo: Professora, né possível, não, 100% dessas mulheres que são presas, são todas, todas...

Otilina: [...] Gente isso é tão sério, que a gente tem aqui em Brasília a colmeia, né? que é a questão das mulheres, que mesmo no sistema de, para as adolescentes, a maioria também, a maioria das adolescentes é negra e quando você vai conversar com elas, entraram não por causa dos maridos, mas por causa dos namorados. Então, assim, os namorados já participam do tráfico, e ela, aviãozinho, né? que se chama, então, já é a entrada compulsória, que na maioria das vezes, por conta das relações amorosas, as mulheres entram. Muitas das vezes, elas continuam insistindo nessa, nesse amor doentio por causa da violência psicológica dos próprios maridos para elas, tipo, ah “se você não me amar o suficiente, eu vou te matar, se não eu vou te bater”, “se não, eu sei o que você vai ver”. No caso das mulheres como eu falei antes, elas não recebem visita, por esse motivo, até absorvente, sim, elas têm que usar miolo de pão, é exatamente. E que até a campanha que a gente vai começar a fazer, a das minhas turmas aqui da escola, e é isso. Isso é questão de Direitos Humanos básicos dessas mulheres que não são respeitadas, nem antes e nem depois com que elas são presas, né? Então é um trabalho. Gente, pra vocês terem ideia, o sistema penitenciário brasileiro é todo ruim pra homem e mulher? Sim, né? Isso também num é... é horrível. Só que as mulheres têm essas especificidades. Gente, vocês lembram... alguns aqui leram o conto da Ana Davenga, que tava no site, ele fala exatamente dessa mulher que é assassinada, quem leu? O marido dela, Davenga. Num é que o marido dela, o Davenga, ele é esse... ele é um criminoso né, e ela é morta...

A segunda reportagem trata da suscetibilidade das mulheres para serem privadas de liberdade devido ao relacionamento afetivo com homens envolvidos em práticas ilícitas. A maioria dos casos é motivada por tráfico de drogas, o que corresponde a 68% das prisões. Além disso, aborda outro efeito do cruzamento dos sistemas de opressão: no Acre, 100% das mulheres privadas de liberdade são negras. No Ceará, são 94% e na Bahia, 92%. De acordo

com o Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e de Medidas Socioeducativas do Conselho Nacional de Justiça (DMF/CNJ), o número de detentas aumentou de 5.601 para 37.380 entre os anos de 2000 e 2014, um crescimento de 567% em 15 anos (BELCHIOR, 2015). Destas, duas em cada três, são negras. O encarceramento feminino segue padrão colonial, mas o racismo se acentua proporcionalmente quando se compara o encarceramento de mulheres com homens. O caso do Acre mostra que o encarceramento em massa é seletivo.

O enunciado da discente Gabriela volta a mobilizar o processo verbal “sofrer”, em “mesmo estando fora do presídio, elas também *sofrem* violência, e o enunciado de Jaqueline acrescenta que, quando visitam o parceiro privado de liberdade, as mulheres “brigam” entre si. Os discursos de resistência articulados pela docente para representar mulheres privadas de liberdade constroem para si um *ethos* de agente com postura vigilante e olhar crítico. Ao enfatizar que, “*por conta das relações amorosas, as mulheres entram no tráfico*”, observa-se um esforço de possibilitar momentos de elaboração reflexiva sobre as implicações trágicas de relacionamentos abusivos, que colocam a mulher jovem em situação de risco. Otilina ilustra a situação em diálogo intertextual com o conto *Ana Davenga*, de Conceição Evaristo. No conto, a protagonista vive situação similar a das mulheres retratadas na matéria, perdendo a vida em decorrência dos conflitos entre facções criminosas das quais participava o esposo mafioso Davenga. A próxima cena aborda a solidão da mulher negra.

Cena 3

[12] **Otilina:** [...] Então, vamos agora, gente, para o texto das mulheres e a solidão, na questão do afeto das mulheres negras [...] Tá bom, podem começar...

Carla: Então, o nosso... fala sobre a solidão da mulher negra né? assim, não só da mulher negra, mas dos negros em si, que, é... eles sofrem muito de solidão por causa da preferência pelas brancas, por exemplo. Nesse texto fala assim... que um homem negro com uma mulher branca já é mais normal do que a mulher negra com um homem branco, se os homens negros eles preferem as brancas e as negras preferem os negros né?, que é mais alto o percentual dos negros preferirem as brancas, aí tem uma socióloga que ela fala bem assim, que a tese dela é: *branca é para casar, mulata pra foder e negra pra trabalhar*. E assim, quer dizer assim, que as negras são colocadas assim, no último lugar né, que... é... eles veem as brancas para casar e as negras ocupam mais lugar, tipo de domésticas...

Otilina: Gente, vamos lembrar... No *Cortiço*, Rita baiana, mulata, né? pra foder como a Bia falou, e a para trabalhar que é a Bertoleza, que a reprodução desse... por isso que esse livro é tão importante para a gente entender como de alguma forma a sociedade brasileira se organiza desde então. Fala, Carla.

Carla: É, aqui fala também que a negra é pau para toda obra, né? que ela faz qualquer coisa, que, que isso acaba que as próprias negras, é... comecem a seguir isso, elas começam a acreditar nisso, vendo televisão, essas coisas, que tem uma negra na televisão é uma escrava ou alguma doméstica, nunca vai ter assim,

Otilina: As representações são, né? sempre as mesmas.

Carla: É, uma negra sem (incompreensível) é muito alto.

Otilina: Gente, vale lembrar que a primeira novela, cuja protagonista era uma negra foi *A cor do pecado* e, olha, o título da novela é megapreconceituoso, tá? quando você quer dizer que existe a cor do pecado e a cor que não é do pecado, a cor da santidade. (Risadas). Então, assim, mega, e foi a primeira vez que houve uma protagonista e foi superproblemática pelo título, ela se envolvia com um cara branco que era o Gianecchini, né? então, mas toda essa questão gente, isso se repete...

Patrícia: Hein, professora, assim... a gente vai ver... até no mercado de trabalho mesmo, eles preferem pessoas brancas do que as pessoas negras, num importa sua qualificação. E ele fala aqui, que (incompreensível) que a solidão gera depressão, né? E pode... afetar psicologicamente e emocionalmente, é... às vezes elas ficam doentes, assim, é... tipo doenças que... hipertensão, doenças que não têm nada a ver, que afeta o psicológico, o corpo aí elas ficam muito depressivas né? timidez excessiva, habilidade, ansiedade, hipertensão, depressão, obesidade, uso abusivo de álcool e outras drogas... talvez seja consequência dentre muitas outras (incompreensível). Aí muitos é... entrando no mundo da bebida, das drogas e aí a gente vê isso aí na rua mesmo, e a maioria é negro, né? prostituta, essas coisas assim.

A terceira reportagem aborda a solidão da mulher negra. Em suma, a perspectiva discursiva construída na reportagem parte da tese referenciada pela estudante e transcrita no texto: *branca é para casar, mulata pra foder e negra pra trabalhar*. Essa citação trata-se de um ditado recorrente no Brasil escravocrata, comentando por Gilberto Freyre (2003), em sua clássica obra *Casa grande & senzala*, para tratar da formação da família brasileira sob os preceitos do patriarcado. As identidades femininas objetificadas têm suas subjetividades retiradas e “reduzidas a uma existência de objeto, que é descrito pelo dominante” (KILOMBA, 2019, p. 16). O ditado articula discursos patriarcais e coloniais que constroem representações discursivas depreciativas sobre a mulher, em diferentes escalas, convencendo uma suposta superioridade da mulher branca em relação à mulher negra e a “preferência sexual pela mulata”, “a preferida dos portugueses para o amor, pelo menos o amor físico” (FREYRE, 2003, p. 71-72).

Nas três situações, há um processo hierarquizado de objetificação do corpo feminino, que ecoa iteradamente no imaginário coletivo no sistema-mundo contemporâneo, de modo similar à indiferença da sociedade escravocrata em relação às desigualdades sociais, raciais e de gênero: mulheres brancas são autorizadas pelo regime patriarcal a constituírem família, assumindo função de esposa e de mãe; às mulatas impõe-se a função de mucamas, submetidas a práticas sexuais não consentidas com os senhores da casa grande; por fim, às mulheres negras resta o trabalho manual extenuante diário, na casa e no campo. Segundo Kilomba (2019), a objetificação das identidades é, nesse sentido, atravessada por relações de poder, em

que a negritude serve de base para a construção da branquitude como a condição humana ideal.

Otilina entrecruza as informações constantes na reportagem à vida das personagens femininas das obras literárias estudadas: Rita Baiana, a bela mulata, “*cor do pecado*”, que “seduz” o português Jerônimo com seus atributos físicos e com seu poder de atração; e Bertoleza, a negra escrava, qualificada como “*pau pra toda obra*”, cujo maior desejo é a alforria. Alienada com a possibilidade da limpeza étnica, Bertoleza casa-se com o explorador ganancioso João Romão, na tentativa de reproduzir o paradigma de casamento bem-sucedido da sociedade patriarcal para uma mulher negra. Ao promover o diálogo intertextual com a obra *O cortiço*, Otilina problematiza as hierarquizações sociais que se naturalizaram socioculturalmente e são tratadas como convenções. A prática discursivo-identitária propõe repensar posicionamentos, funções e lugares sociais impostos às mulheres a partir do questionamento de valores e crenças arraigados nos discursos hegemônicos de cariz colonial e patriarcal.

No enunciado da aluna Patrícia, destacam-se os efeitos emocionais e psicossociais da solidão na mulher negra, a partir de léxicos específicos, como “*timidez excessiva, ansiedade, hipertensão, depressão, obesidade, uso abusivo de álcool e outras drogas*”. Isso mostra o impacto do biopoder (FOUCAULT, 1977) sobre corpos femininos negros, mas também do psicopoder na experiência social, “o terror psicológico” que é aplicado nos processos de subjetivação” (HAN, 2014, p. 107) de quem é alvo dos sistemas de opressão. A última cena aborda o racismo em operações policiais.

Cena 4

[13] **Otilina:** Então, vamos passar para esse grupo aqui, vai lá, Fred...

Caio: Racismo nas operações policiais. Segundo dados do IBGE, em 2015, 49 milhões de mulheres são negras e pardas no Brasil, e... [...] segundo dados do Atlas da violência, 27.852 mulheres sofreram agressão em operações policiais. Aí tem outro dado aqui, que é o ato de mulheres por agressão e ação policial, e as pessoas que talvez sobreviveram. Começaram pelas mulheres negras, eu não sei o livro, ele cita os anos aqui de 2005 até 2015, ele fala que, entre 2005 e 2015, das mulheres que não são negras, em 2005 morreram 1.631, 2015 morreram 1.539, professora... das mulheres negras, em 2005 foram 1.979. Em 2015, foram 2.902.

Otilina: Quase dobrou, né? [...] Pense numa mulher que mora no morro, no Rio de Janeiro, que ela vai trabalhar por exemplo, ela mora na zona norte, ela vai trabalhar na zona sul, ela tem que acordar cedo, ela tem que deixar esse menino na escola, ela tem que sair para trabalhar dentro de toda essa guerra dessas facções, então, assim, há mortes em que perde toda a família. Lembrando de novo o conto da Cristiane Sobral, o *Bife com batata frita*, que a mãe morre, a família inteira se desintegra, num é? então, a perda de um ente, uma mulher que é símbolo de uma família, imagina... então, assim, quando a gente pensa na figura das nossas mães, como desestabiliza, né? Assim, se você perder o que é o centro, às vezes, econômico, afetivo. Então,

tudo isso movimenta uma série de coisas que são muito sérias e que impactam diretamente, gente, na quantidade de pessoas e crianças que moram na rua. Não tem a mãe, ninguém vai cuidar dessa criança, pra onde ela vai? Pra rua. As crianças do Brasil, principalmente as mais velhas, são adotadas? Não... As crianças negras são adotadas? Menos que as brancas... tá, porque há um cadastro que eu acho que deveria ser inclusive proibido, que você pode escolher a criança que você quer adotar [...]. Isso é desumano, né? chega a ser desumano, mas no Brasil eles... isso pode. Em países desenvolvidos não pode, tá, por quê? Se o centro dessa família, gente, ele é desintegrado, toda essa família se desintegra. Isso vai gerar criminalidade, isso vai gerar marginalidade, enfim, é uma cadeia que vai, gente, dar em coisas enfim, na desintegração mesmo da sociedade hoje que a gente vive, que a violência chega.

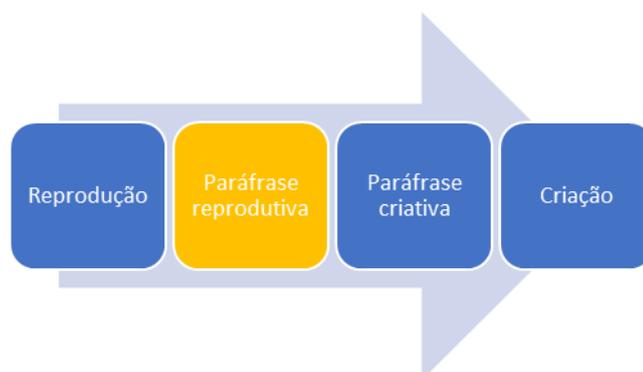
Desdobrando o tema do terceiro texto, a última reportagem trata do aumento do número de óbitos de mulheres por agressões e ações policiais. Entre os anos de 2005 e 2015, o crescimento do índice de homicídios de mulheres negras foi de 47%, enquanto as mortes violentas de mulheres não negras tiveram um decréscimo de 5,6% (ARAÚJO, 2017). Otilina tece diálogo intertextual entre a reportagem em tela e o conto *Bife com batata frita*, de Cristiane Sobral, para abordar a importância da mulher como núcleo da família: quando “*a mãe morre, a família inteira se desintegra*”. Em seguida, utilizando como exemplo a história de Ióli, a menina protagonista do conto, problematiza os processos de adoção de menores no Brasil, marcados pelo preconceito de raça, uma vez que existe a preferência por crianças brancas. Em seguida, comenta os efeitos sociais da desintegração do lar, em escala micro e macro, com a perda da mãe.

Com base nas quatro cenas, vemos que a aula de LP é, assim, ampliada para além da construção do conhecimento linguístico, abordando criticamente o gênero discursivo reportagem no debate sociopedagógico sobre desigualdade gênero em perspectiva interseccional. Colocando-se como mediadora da leitura, Otilina controla as interações e incentiva a participação da turma para abordar diferentes aspectos do racismo e do sexismo estruturais, institucionais e cotidianos. A docente inicia e fecha as cenas, de modo a garantir as trocas de turnos entre os grupos. Estudantes assumem o turno quando a possibilidade é oferecida pela docente. As cenas são organizadas a partir de um ciclo que se repete: introdução ao tema pela docente, comentário prolongado do grupo, comentário da docente. Os/as estudantes parafraseiam com detalhes as reportagens jornalísticas lidas, utilizando-se do estilo, das formas genéricas e das convenções típicas às produções orais em sala de aula.

As participações orais dos/as estudantes são marcadas por práticas de intertextualidade manifesta envolvendo diferentes vozes, caracterizadas como paráfrases reprodutivas. Para parafrasear a reportagem, o processo verbal utilizado repetidamente pela turma é “*fala*”. Apesar de não ser potencialmente agentiva, a paráfrase reprodutiva é o início de um movimento intertextual que parte da reprodução e se encaminha para modos de participação

mais agentivos, como a paráfrase criativa e a criação, com o público discente intensificando seus agenciamentos como produtores/as de texto (CURI, 1998).

Figura 6 – Práticas orais: da reprodução à criação



Fonte: elaboração própria com base em Curi (1998).

Nesse sentido, observa-se que a participação oral dos/as estudantes se restringe a comentar as reportagens, respeitando as convenções próprias do macrogênero aula no contexto escolar. O que se destaca nessa experiência formativa são as deliberações reflexivas incentivadas pela docente que focalizam exclusivamente o discernimento sobre os temas presentes nas reportagens como uma preocupação última (ARCHER, 2004). Como foram duas aulas exclusivas para essa atividade, não houve tempo suficiente para o compartilhamento das elaborações próprias sobre os temas abordados. Em relação ao conhecimento linguístico específico acerca do gênero reportagem, a docente voltou sua atenção exclusivamente para o conteúdo temático, não abordando a estrutura composicional nem o estilo (BAKHTIN, 1998).

As reportagens em tela e os discursos mobilizados durante a aula são construídos a partir de um olhar interseccional sobre o corpo feminino, indexicalizando ideologias contra-hegemônicas de cariz decolonial para problematizar os modos de funcionamento do racismo estrutural e institucional que atua em conjunto com o sexismo. O potencial efeito discursivo da circulação e do consumo dessas reportagens em sala de aula é a ampliação da compreensão de que o racismo e sexismo estrutural e institucional atuam por meio de variadas técnicas de poder que excluem/oprimem/violam/violentam corpos femininos negros, mas também da compreensão de que o estado é negligente e condescendente com o atual estado das coisas, o que, de certo modo, autoriza e legitima a existência, permanência e iteração de práticas anti-humanas em instituições públicas, como hospitais e presídios. Por isso, durante a aula de LP, a reação discursiva que mais observei por parte da turma foi a perplexidade diante da

realidade sendo desnudada, como destacou o aluno surpreso: “*Professora, né possível, não, 100% dessas mulheres que são presas, são todas, todas (negras)*”.

Quando dados dessa natureza são expostos e tornam-se objeto de ação pedagógica no contexto escolar, questiono-me se são efetivos de fato para a desconstrução de discursos sexistas e racistas ou se naturalizam ainda mais o absurdo da situação. Como a dinâmica da sala de aula é complexa e contingencial, as propriedades emergentes e os poderes causais das práticas discursivo-identitárias e dos textos podem ser acionados ou não. Em conformidade com o pensamento de Freire (1967, 2012), a grande diferença está na abordagem político-pedagógica, no modo como análises, fatos, acontecimentos, processos históricos, são transpostos didaticamente e as reflexões são encaminhadas, tornando-se objeto de ação pedagógica para a agenciamento. Em sua abordagem político-pedagógica, a professora Otilina, mulher branca trabalhadora, sugere postura diferencial e agentiva ao construir um *ethos* de agente engajada nas alianças estratégicas dos corpos, por meio de um discurso contestatório a respeito dos sistemas de opressão que incidem acentuadamente sobre corpos femininos negros, tornando a aula um momento de reflexão para deixar estudantes inconformados/as com as situações tematizadas nas reportagens.

Considerando microaspectos dessa prática discursivo-identitária, constatamos que o evento aula é marcado pelo *continuum* entre a ordem do discurso pedagógico colonial e a ordem do discurso pedagógico decolonial. A organização básica da interação na aula apresenta padrão tradicional e colonial, mas as vozes e os discursos arrolados nas práticas de leitura e interpretação seguem uma orientação discursiva contestatória, própria à perspectiva crítica e decolonial. Cada reportagem lida e comentada pelos/as estudantes materializa pontos críticos das relações sociais em âmbito institucional que geram impactos negativos sobre o corpo feminino, sobretudo o corpo feminino negro. Embora as ordens do discurso colonial e decolonial sejam tratados em termos de continuidade e descontinuidade, a articulação interdiscursiva entre gênero reportagem e discursos contestatórios interseccionais nas aulas em foco favorece movimentos de agenciamento ao acionar a dimensão do discernimento.

5.4 Processos reflexivos de decolonização e agenciamentos

Na turma do terceiro ano, docente e estudantes aprimoraram e ressignificaram os modos de registrar relatos no diário. Além da diversidade de gêneros, os tons conferidos aos textos foram variados: poético, crítico, nostálgico, divertido. Houve aluno/a querendo tecer

registro mais de uma vez, e alguns/mas poucos/as que não queriam registro algum. Entre depoimentos sinceros, dúvidas indirimíveis, lágrimas irrefreáveis, emocionei-me junto com os/as estudantes e com a professora Clarice na realização das ações do PMI e no momento da leitura dos relatos no diário de bordo.

A escrita no diário também foi produtiva porque incentivou discentes a assumirem outro olhar sobre os elementos constituintes do evento aula, como organização, progressão, finalidade e encaminhamento, inclusive sinalizando insatisfações, o que tornava o espaço da sala mais democrático. Além de preservar memórias, o diário tornou-se lugar para representar as experiências particulares e revelar modos de identificação com as práticas discursivo-identitárias e os processos formativos.

Para identificar os itens lexicais mais recorrentes no diário de bordo, primeiramente, examinei os relatos discentes, por meio do software gratuito *Iramuteq*. Considerei apenas cinco itens mais recorrentes de três classes gramaticais (nomes, atributos e circunstâncias) para o mapeamento. Segundo Fairclough (2003), essas classes gramaticais estão mais associadas a declarações de caráter avaliativo. Depois, os itens identificados foram agrupados em nuvem de palavra com o auxílio do software gratuito *Wordclouds*, resultando na figura que segue:

Figura 7 – Diário de bordo: nuvem de palavra



Fonte: elaboração própria com uso do *Iramuteq* e do *Wordclouds*.

O tamanho de cada item lexical é proporcional a sua frequência de aparecimento. O advérbio *não* (108) é o termo mais recorrente e principal marcador de pressuposição e de deslegitimação de discursos hegemônicos nos discursos articulados pelos/as discentes, sinalizando acionamento de processos reflexivos como tomada de consciência, mudança e contestação, como se observou na poesia *Valsa das bastardas*, analisada na seção 5.1.1. Esse

item não constitui foco de análise nas próximas seções. O segundo item lexical mais recorrente foi *professora* (93). Sempre posicionada como atora social com agência engajada, assume a liderança da sala e do PMI: (i) “A *professora* solicita a um aluno, Fred é seu nome, para que leia sua escrita no diário”; (ii) “A *professora* distribui novamente o livro”; (iii) “A *professora* dá os recados”. O terceiro vocábulo foi *aula* (87), quase sempre aparece acompanhado do complemento “de Português”, seguido do advérbio *mais* (62), principal elemento intensificador, como em (i) *mais* amada, (ii) *mais* sensível. A palavra *livro* (46) é utilizada para se referir exclusivamente aos livros paradidáticos que compõem o PMI e aos clássicos da literatura que foram temas dos seminários. Não há nenhuma referência ao livro didático. Referindo-se tanto ao programa quanto ao gênero social, *Mulher* (42) é o quarto item, seguido do léxico *turma* (39), que expressa a ideia de coletividade. Além dos itens “*não*” e “*mais*”, os advérbios mais recorrentes foram *muito* (31), *logo* (22) e *já* (21). Quanto aos atributos, houve repetição frequente de *inspiradoras* (30), *incrível* (15), *boa* (12), *grande* (10) e *próximo* (9). É importante destacar que os termos “*mulher*” e “*inspiradoras*” são mobilizados com frequência pelos/as estudantes por integrarem o título do PMI.

O mapeamento dos itens lexicais recorrentes me permitiu identificar fluxos e regiões de sentido nos textos, que revelam movimentos simultâneos de decolonização e agenciamento, propriedades reflexivas emergentes acionadas pelas práticas discursivo-identitárias do PMI. Os termos “*professora*”, “*aula*” e “*livro*”, por exemplo, estão associados principalmente a processos de decolonização do saber que estimulam a construção de novos saberes e novas relações com a disciplina de LP, como se observará na próxima seção. Os demais itens estão vinculados tanto a processos de decolonização do campo do saber e do poder, indicando maior participação e envolvimento dos/as estudantes em relação aos acontecimentos em sala de aula, quanto a movimentos de decolonização do ser, com processos de reelaboração metarreflexiva e de agenciamentos. Boa parte desses termos já apareceu nas seções anteriores e associou-se a processos de agenciamento, mas daremos ênfase a eles na seção que segue.

Como dito, as práticas discursivo-identitárias como parte de biopraxis pedagógicas decolonizantes (OCAÑA; LÓPEZ; CONEDO, 2018) operam de duas formas: desconstrói ao passo que reconstrói, decoloniza ao passo que agencia, em tempos e intensidades diferentes. Em termos de composição textual, na seção que segue, os processos de decolonização e de agenciamento são apresentados analiticamente de modo sequencial (saber, poder e ser), mas reconhecemos que esses movimentos operam simultaneamente, de modo complexo e multifacetado, com diferentes ressonâncias nas identidades e subjetividades, pois estão

relacionados à abertura propiciada pelo/a próprio/a agente para que processos de deliberação (meta)reflexiva emergjam e se intensifiquem.

5.4.1 “Sempre vai muito além de apenas uma matéria no currículo escolar”

O foco da seção não é analisar separadamente o uso de cada um dos termos recorrentes (*professora, aula e livro*), mas as representações e identificações que são construídas com essas escolhas lexicais acionadas em conjunto pelos/as estudantes. Os excertos que compõem as amostras discursivas desta seção e das duas que seguem indicam que as práticas discursivo-identitárias do PMI associam-se à emergência e intensificação de processos reflexivos e sociodiscursivos de decolonização e de agenciamentos. O relato da estudante Bruna representa positivamente a disciplina de LP, colocando em evidência a dinamicidade:

[14] **Bruna:** Minutos depois, a aula termina, *como de costume, muito incrível, cheia de muito conteúdo, empolgante e inspiradora, que sempre vai muito além de apenas uma matéria do currículo.*

Bruna avalia as aulas de LP com uma sequência de atributos de alta intensidade (*muito incrível, cheia de muito conteúdo, empolgante e inspiradora*). A construção “*vai muito além de*” expressa a ideia de movimento e intensifica a avaliação positiva, para destacar que a disciplina possui potências que fraturam a ordem do discurso pedagógico colonial, não sendo enquadrada e representada como “*apenas uma matéria no currículo*”. Nessa construção, o item “*apenas*” funciona como um divisor de fronteiras entre as disciplinas, que podem ser reunidas, na opinião da estudante, em dois grandes grupos: disciplinas que “*vão além*” e disciplinas que seguem como “*apenas uma matéria*”. Outras vozes, todas de mulheres, também ratificam essa compreensão ao avaliar positivamente elementos específicos da abordagem didático-pedagógica da professora Clarice e associar tais elementos às práticas discursivo-identitárias do PMI:

[15] **Paula:** Mais uma semana se inicia, e mais uma vez vamos para a nossa aula de português. Aula em que, *além de aprendizado da disciplina, temos conhecido um pouco dos sentimentos de cada um*, e é impressionante ver a tamanha identificação dos alunos com os poemas de “Não Vou Mais Lavar Os Pratos”, de Cristiane Sobral [...]. Por fim, falando no que tenho sentido, é que aula a aula conhecemos e nos tornamos mais sensíveis aos sentimentos dos

outros alunos e, principalmente, que *essa sensibilidade tem nos aproximado*. “*Não Vou Mais Lavar Os Pratos*” *tem nos aproximado*.

[16] **Joana:** [...] *uma manhã de emoções, que marcou minha vida e acredito que a de muitos também*. Escutei e vi cada expressão que eu nunca imaginaria presenciar, como por exemplo ver o Felipe mostrando uma fraqueza sua, *ver o quanto muitas pessoas se mostravam ser o que eram ao contrário da sua realidade*.

[17] **Gabriela:** Mais uma aula chega ao fim. Aquele dia, por incrível que pareça, *não queria que acabasse aquela aula, pela primeira vez pensei isso*, pois me interessei de verdade pelo livro. A professora dá os recados finais, recolhe os livros, para em seguida liberar os alunos.

[18] **Fernanda:** Peço desculpas por não escrever com muitos floreios, por não deixar o relato emocionante como a maioria dos outros, mas é que não há palavras suficientes que expliquem realmente, cada sentimento daquela manhã, 4 de outubro, em nossa *simples e mais amada* aula de Português.

No relato da estudante Paula, a construção “*além de*”, presente no excerto 14, reaparece para acrescentar e especificar uma das dimensões sociopositivas da disciplina: as práticas discursivo-identitárias favorecem o conhecimento sobre “*os sentimentos de cada um*” e geram espaço de confiança, aproximação e reelaboração de si com impacto na coletividade, como se observa no uso da primeira pessoa do plural (*nos tornamos* mais sensíveis aos sentimentos dos outros alunos). Paula atribui à obra *Não vou mais lavar os pratos* o potencial de aproximar os/as estudantes por meio do desenvolvimento da “*sensibilidade*”, representando-a como uma tecnologia do eu que pode reelaborar sentimentos e relações sociais. Nesse sentido, a roda de leitura e de conversa com literatura de potencial agentivo contribui para fortalecer os vínculos por meio do diálogo livre e sincero.

Joana, por sua vez, representa as aulas de LP como espaço e tempo de muitas emoções, como se observa no uso do processo “*marcar*”, com sentido de tocar profundamente (*uma manhã de emoções, que marcou minha vida*). Também crê que a experiência de grande parcela da turma foi similar (*e acredito que a de muitos também*). Para Joana, as rodas de leitura e de conversa criaram momentos de escuta sensível em que o/a outro/a sente confiança para expor percepções particulares, reconfigurando as representações discursivas construídas coletivamente em torno de si e do outro, como ocorreu em relação ao estudante “*Felipe*” que mostrou “*uma fraqueza sua*” e aos/às colegas que se “*mostravam ser o que eram ao contrário da sua realidade*”, com suas virtudes e defeitos.

Com uso de declaração negativa, Gabriela destaca no excerto 17 que, pela primeira vez, “*não queria que acabasse aquela aula*”, pois se interessou “*de verdade pelo livro*”, expressando seu desejo particular com alto comprometimento (*de verdade*). A partir desse recorte, pressupõe-se que (i) o desejo rotineiro da aluna é que as aulas se iniciem e cheguem

logo ao fim, pois o modelo de aula, de abordagem, de escola, com o qual está acostumada não a estimula a se interessar de fato pelo que ocorre em sala; e (ii) que as práticas de leitura, quando ocorrem, são centradas em obras que não incentivam o desejo de ler. Constatamos que as experiências de leitura foram significativas em termos de formação do/a leitor/a, uma vez que o interesse de Gabriela pelo livro se intensificou.

Por fim, referindo-se especificamente às rodas de leitura e de conversa, Fernanda afirma a inexistência de palavras que caracterizem e expliquem o evento e a experiência formativa. Para representar e sintetizar o encontro, utiliza o substantivo “*sentimento*” (cada *sentimento* daquela manhã). Com base em seu relato, vemos que o que torna a aula envolvente e significativa não são inovações inusuais, mas o modo como as práticas cotidianas são negociadas e o controle das interações acontece, porque as aulas continuam “*simples*”, ou seja, ocorrem dentro do que é previsto em termos de convenções institucionais genéricas, mas são carregadas de afeto, percepção indiciada pela mobilização do intensificador “*mais*”, antecedendo o atributo de alto valor apreciativo “*amada*”, para representar a aula de LP e expressar afinidade.

Quando estudantes declaram que as aulas são marcantes e “*amadas*” e despertam sentimentos, sensibilidades e emoções, de modo que o desejo é que elas não acabem, vê-se um movimento de descontinuidade com a ordem do discurso pedagógico colonial, caracterizado pelo pensar racionalizante e associado, por vezes, a práticas da educação bancária. Os relatos evidenciam que o público discente se identifica com os eventos sociopedagógicos envolvendo a leitura da obra *Não vou mais lavar os pratos*, produção literária que, como dito em outros momentos deste trabalho, problematiza e denuncia sexismo e racismo estruturais, institucionais, epistêmicos e cotidianos. A identificação com a obra ocorre porque os signos poéticos transgressivos de Sobral se relacionam positivamente com as experiências individuais e os saberes particulares de cada estudante e porque as rodas democratizam o espaço da sala de aula, favorecendo interações com engajamento pessoal. Nesse sentido, o direcionamento crítico ajuda “estudantes a reconhecerem as implicações políticas e morais de suas próprias experiências” (GIROUX, 1997, p. 17).

Paralelamente à leitura das obras integrantes do PMI, ocorreu também a leitura dos clássicos, em conformidade com o currículo escolar e com participação dos/as estudantes no PAS. Os seminários desenvolvidos pelos/as alunos/as da turma do 3º ano sobre a prosa da segunda geração modernista possibilitaram experiências significativas que se destacaram pelo nível de aprofundamento e pela emergência de processos criativos. As análises literárias focalizaram os romances da 2ª geração modernista. Cinco livros foram eleitos para esse

trabalho, a saber: *Capitães da Areia*, de Jorge Amado; *São Bernardo* e *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos; *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego; e *O Quinze*, de Rachel de Queiroz. As apresentações contemplaram práticas de releitura do romance, por meio de histórias em quadrinhos, peça teatral, curta ou música autoral, com destaque para as representações da(s) personagem(ns) feminina(s) presentes nas obras e para o estabelecimento de relações com a condição feminina da época e com temas que envolvem a mulher na atualidade. No excerto a seguir, o estudante Paulo comenta o trabalho do grupo sobre a obra *Capitães de areia*:

[19] **Paulo:** Tínhamos a aula só pra gente ao nosso favor. Estreamos com uma linda exibição de um cordel com características nordestinas, que conta a história do grupo de crianças ingênuas, ladronas e geniais que moram em Salvador (BA) e vivem pelas rupas, trapiche e assaltos e as atitudes violentas de suas vidas miseráveis, mas também suas mudanças ao longo da história, a *desigualdade* e a *injustiça social*. Geovana se soltou. Eu e Laura nos enchemos de alegria e entre as folhas dos poemas, Milena e Robert se expressaram com os desenhos e obras de arte, o grupo deu um show, com seus defeitos e qualidades, foi a melhor apresentação de todas. Fizemos isso com *ênfase na personagem feminina presente na obra, Dora*, que foi o motivo da Bia e da nossa excelentíssima professora Clarice, se pronunciarem em relação a esse assunto. Fizemos as considerações finais e individuais sobre as nossas impressões da leitura do romance indicado por nossa mentora. Inclusive é um ótimo romance de aventuras. Demos gargalhadas. E a aula se encerra com aplausos.

Apesar de se configurar como produção individual, o excerto do relato escrito por Paulo estrutura-se por completo na primeira pessoa do plural, evidenciando envolvimento coletivo do grupo e alto grau de coesão entre os/as membros/as participantes. O trabalho baseou-se em processos de recriação e de releitura do romance *Capitães de areia*, adaptado para o gênero cordel, e abordou tanto o enredo da obra quanto as temáticas trazidas subliminarmente (*desigualdade e injustiça social*). Paulo demonstra satisfação com o resultado do seminário ao declarar metaforicamente que se “encheu” de *alegria*. Segundo ele, “o grupo deu um show”, avaliando-o positivamente como “a melhor apresentação de todas”. O foco do seminário foi a representação da mulher com base na história da personagem Dora, adolescente de 13 anos, que se soma ao grupo liderado por Pedro Bala (protagonista) e exerce, em muitos momentos, além da função de companheira, a função de mãe.

A prosa da 3ª geração modernista também figurou como conteúdo desenvolvido na disciplina de LP, com o estudo do romance *A hora da Estrela*, de Clarice Lispector, e da narrativa autobiográfica *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus. A abordagem comparativa favoreceu o diálogo com a temática do PMI, pois ambas as obras tratam de questões concernentes à desigualdade social, a partir das trajetórias de vida das protagonistas Macabéa e Carolina. Ao explorar a proposta estética dos livros, por meio

dos seminários e das discussões, a professora Clarice buscou incentivar os/as alunos/as a sempre identificarem a perspectiva das mulheres, observando funções sociais, representações, cosmovisões particulares. Em conversa comigo, na sala dos/as professores/as, a professora sinalizou que, “*quando estudamos a poesia de Carlos Drummond de Andrade, por exemplo, muitos alunos perceberam a ausência da temática referente às mulheres*”. Por outro lado, ao ler a produção poética de Vinícius de Moraes, “*identificaram o retorno da figura feminina idealizada como fonte de inspiração*”.

Essas práticas discursivo-identitárias possibilitam agenciamentos epistêmicos aos estudantes por colocá-los em posição de vigilância acerca do que se lê e do modo como se interpreta, reeducando-se e desenvolvendo a autocrítica. Essa postura “abre caminhos e condições radicalmente ‘outras’ de pensamento, re- e in-surgência, levantamento e edificação, práticas entendidas pedagogicamente que fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente” (WALSH, 2013, p. 7). Ler obras produzidas por vozes não hegemônicas de mulheres e por vozes masculinas, colocando em evidência a experiência de personagens femininas, com seus atravessamentos identitários, olhares, modos particulares de narrar, por exemplo, favorece processos de decolonização do saber pois descondiciona, desnaturaliza e desessencializa o olhar acostumado a ler conforme regimes de verdade hegemônicos. Refletindo ontologicamente sobre essa questão, Ribeiro (2019b, p. 11) destaca que

Simone de Beauvoir, em referência a Stendhal, autor que segundo a filósofa atribuía humanidade às suas personagens femininas, dizia que um homem que enxergasse a mulher como sujeito e tivesse uma relação de alteridade para com ela poderia ser considerado feminista. Esse mesmo raciocínio pode ser usado para pensar o antirracismo, com a ressalva de que sobre a mulher negra incide a opressão de classe, de gênero e de raça, tornando o processo ainda mais complexo.

Como se vê, o exercício da alteridade com identidades interseccionais que não ocupam posições sociais hegemônicas contribui para reelaborar sistemas de conhecimento ao passo que tensiona relações de poder e formas de ser. Longe de apenas rotular homens como feministas ou pessoas brancas como antirracistas, a reflexão proposta por Ribeiro (2019b) pretende muito mais demonstrar que processos de decolonização contribuem para a redução de desigualdades e para a transformação social, indo ao encontro das propostas de trabalho com seminários abordados nesta seção. Ler obras literárias, poesias, textos jornalísticos, científicos, didáticos, questionando os processos de produção de sentido e colocando-se em

diferentes posições discursivas, pode tornar os processos formativos mais críticos e agenciadores.

Nos excertos a seguir, observamos a articulação de discursos que constroem representações da “*turma*” como uma coletividade coesa e da relação estudante e docente como menos assimétrica, por estar pautada no diálogo.

[20] **Gabriel:** Felizmente *conseguimos* organizar tudo no auditório, para onde *levamos* a turma e na minha opinião, *passamos* de maneira concreta o conteúdo e *fizemos* uma boa leitura da obra.

[21] **Fernanda:** A aula termina com *a turma decidindo se a autoavaliação será coletiva ou individual*. A professora chama meu grupo e falamos sobre o livro ‘Menino de Engenho’. *Ela primeiro nos pergunta quanto achamos que merecemos da nota e resolvemos que 3,5*, mas ela insiste em dar 4 pontos para todos, por ter sido um dos melhores trabalhos e termos feito o que foi pedido, mas pede algumas alterações nos quadrinhos do trabalho e, enfim, o sinal bate e vamos para outra sala.

[22] **Pedro:** Todos chegam e ficam no nosso jeitinho de fazer um “perfeito silêncio”. Eu mesmo sempre quieto. Escuto do nosso escritor o relato anterior que me faz ficar chocado, pois afirma que meu texto era depressivo. No momento tal afirmação me deixa um pouco pensativo e *a professora me questiona se tenho o desejo de trocar tal afirmação. Me mantenho firme e aceito meu fardo* (risos).

Em relação à distribuição de funções nos eventos sociopedagógicos e ao grau de envolvimento, no excerto 20, Gabriel se representa como agente que faz parte de uma coletividade, incluindo-se em processos verbais na primeira pessoa do plural “*conseguimos*”, “*levamos*”, “*passamos*” e “*fizemos*”. Esses processos demonstram que o referido evento não foi uma iniciativa elaborada exclusivamente por Otilina e Clarice, mas todos/as fizeram parte dele, o que rearticula as relações de poder no espaço da escola. Não é a mera participação que configura a agentividade de Gabriel, mas a ação, tradicionalmente centrada na figura do/a professor/a. Além disso, a utilização de outros espaços da escola requer sempre trâmites burocráticos que distanciam público discente da relação ativa e até mesmo afetiva com o espaço escolar. Gabriel não sinaliza empecilhos dessa natureza, mas o êxito da concretização do evento e a qualidade dele, evidenciado pelo atributo *boa*, em “*fizemos uma boa leitura da obra*”. Assim, a agentividade em relação às interações pedagógicas é intensificada.

Os enunciados de Fernanda, por sua vez, abordam processos avaliativos na turma marcados por seu caráter democrático. A professora Clarice negocia o modo de avaliar com a turma “*decidindo se autoavaliação será coletiva ou individual*”. O processo verbal “*decidindo*” indica o poder agentivo da turma em relação à avaliação. Sobre o valor específico atribuído ao seminário apresentado, primeiramente a docente pergunta ao grupo a nota que merece. O grupo se autoavalia como digno de 3,5, mas a professora considera o trabalho

como de boa qualidade e afirma que cumpriu com os requisitos exigidos, atribuindo 4,0 pontos ao desempenho do grupo.

Os processos de avaliação, de acordo com os paradigmas tradicionais de ensino, são assimétricos com pouco espaço para a emissão de opinião por parte dos/as estudantes, o que muitas vezes gera consequência não positivas, como temor e distanciamento. Via de regra, o/a docente, detentor do conhecimento e do poder, avalia individualmente as apresentações, sem considerar o ponto de vista dos/as estudantes. Na situação em destaque, docente e estudantes negociam sentidos, pontos positivos e negativos, para atribuir nota ao seminário. Observa-se, nessa interação, que as relações de poder entre docente e discentes vão se tornando menos assimétricas. Na lógica da convivência cidadã, a avaliação é representada como um momento de diálogo e como processo contínuo para a tomada de decisão, não se encerrando nesse momento, pois a docente, depois de atribuir valor à apresentação do grupo, solicita “*algumas alterações nos quadrinhos do trabalho*”.

No excerto 22, destacam-se os processos de negociação dos sentidos na aula. O estudante Pedro registra em seu relato as impressões acerca do relato do dia anterior, produzido por um colega. Pedro representa sua reação com o qualificador “*chocado*” em relação à declaração avaliativa do colega que caracteriza o texto de sua autoria como “*depressivo*”. Como dito, no diário de bordo, estudantes relatam e descrevem as práticas e os eventos, mas também colocam suas opiniões particulares acerca de outras questões em sala.

A mobilização do termo qualificador “*depressivo*” por parte do colega instaura um movimento de deliberação reflexiva em Pedro (*me deixa um pouco pensativo*), que se encontrava “*quieto*” em seu lugar, comportamento de costume. Para que não seja rotulado nem tenha um processo de identificação imposto, a docente, atenta à ameaça à autoestima de Pedro, cede espaço para que ele se posicione e pergunta se deseja “*trocar tal afirmação*”, estimulando outro movimento, o da deliberação reflexiva acerca da identificação ou não identificação com o qualificador. A postura docente contribui para ampliar a conscientização acerca do modo como operam as relações sociais, com foco nas escolhas lexicais. Pedro reflete e avalia o termo como coerente, uma vez que não se trata apenas de uma questão de tom do texto (*depressivo*), mas de um “*fardo*” que ele carrega.

Observa-se, nessa situação, que a abertura para o diálogo dispensada pela docente e pelo estudante avaliado é imprescindível para o início de movimentos reflexivos e para a manutenção do clima de confiança. Ainda que tenha seu poder legitimado pela estrutura institucional na relação com público discente, a docente articula seu discurso pedagógico e constrói sua prática na perspectiva da solidariedade e da comunidade de aprendizado,

mantendo a coerência entre o saber-fazer e o saber-ser-pedagógico (FREIRE, 2009). Ao reconfigurar as estruturas de poder em nível local, no espaço-tempo da sala de aula, por meio da negociação de sentidos, reconfigura-se a noção compartilhada de conhecimento e de discurso pedagógico, que impactam a produção subjetiva e os processos de agenciamento. Além dos movimentos de agenciamento relacionados ao poder em sala de aula, destacam-se nas aulas os agenciamentos relacionados ao campo do ser.

Nos recortes discursivos a seguir, observamos que processos de reelaboração reflexiva são acionados e intensificados pelas práticas discursivo-identitárias, representando o PMI como promotor de mudanças e com potencial agenciador. Os cinco excertos são fragmentos de enunciados produzidos por estudantes do sexo feminino, que se identificam com as experiências e as avaliam de modo positivo.

[23] **Fernanda:** O que falar sobre o Projeto Mulheres Inspiradoras? [...] *Um projeto que despertou muitas coisas dentro da gente...*

[24] **Catarina:** [...] *eu passei a ter um olhar diferente também pra minha mãe, pra minha vó, passei a ter um olhar bem diferente pras pessoas, assim, passei a ter um olhar bem diferente até pra mim...*

[25] **Carolina:** Fim de aula e eu me sinto grata. Por esta música, por este livro proposto, pelo qual me sinto extasiada toda vez que leio, pelos colegas que chegaram atrasados e eu pude desfrutar de suas respectivas caras de desespero misturadas com a sensação de alívio, até pela quebra de silêncio e as risadas altivas ao fundo. *Havia tempos que eu não me sentia tão eu na escola e o dia de hoje me proporcionou isso.*

[26] **Michele:** Chorei pela tragédia que é a frequência que ocorre cada ato violento contra uma mulher, como o sentimento de posse e superioridade leva alguém a matar. Chorei pela oportunidade que o projeto Mulheres Inspiradoras nos trouxe de mostrar, discutir e assim *plantar uma sementinha em cada um* pela esperança de mudar essa realidade tão terrível.

Nas amostras discursivas, observamos que o PMI é avaliado como um dispositivo sociopedagógico e heurístico de formação que proporciona às estudantes experiências formativas transformadoras, as quais geram agenciamento identitário e político por meio do (auto)reconhecimento (BUTLER, 2015). No excerto 23, por exemplo, ao afirmar que o PMI é “*um projeto que despertou muitas coisas dentro da gente*”, a aluna Fernanda lhe atribui um poder causal, cujos efeitos são transformações internas, microsociais e plurais.

No excerto 24, vemos os efeitos das deliberações reflexivas (ARCHER, 2004; 2007) que, discursivamente, contribuem para mudanças nas relações entre o ‘eu’ e o ‘outro’, neste caso, entre o ‘eu’ (aluna leitora) e outras mulheres, como mãe, avó. O movimento discursivo novamente é o de inclusão a partir da identificação, o que pode ser visto no sequenciamento sintático em “*eu passei a ter um olhar diferente*” que é marcado pelo paralelismo, com a

utilização processo verbal “*passar*” para indicar movimento de transformação, como se o PMI fosse uma espécie de portal entre passado e presente.

As agentes sociais incluídas nessa mudança de ‘olhar’ são identificadas como outras mulheres, como “*minha mãe*”, “*minha vó*”, “*pras pessoas*”. A utilização do operador linguístico “*também*” atua na construção discursivo-identitária do sentido de pertencimento a um grupo de mulheres e favorece a ideia de identificação. Através do operador argumentativo “*até*”, em “*até pra mim*”, é possível observar como esse movimento reflexivo-identitário opera via discurso, o qual, nos termos de Archer (2004), pode ser denominado de conversação interna, que desencadeia um movimento reflexivo em prol de uma nova esfera de agenciamento.

Ao mobilizar a estrutura “*havia tempos que eu não me sentia tão eu na escola*” no excerto 25, Carolina faz pressupor que a rotina escolar cria movimentos de normatização em que dimensões subjetivas são silenciadas ou desconsideradas nos processos de ensino e aprendizagem. A sensação de plenitude, materializada linguisticamente no intensificador “*tão*”, em “*tão eu*”, surge como efeito das propriedades emergentes e dos poderes causais das obras literárias (*livro proposto*) e das práticas discursivo-identitárias, especificamente as rodas de leitura e de conversa, representadas pela expressão genérica “*o dia de hoje*” em “*o dia de hoje*” me proporcionou isso.

As ressonâncias, na esfera subjetiva, são confirmadas também pelo uso do item lexical “*extasiada*”, em “*me sinto extasiada toda vez que leio*”, sensação que expressa alegria e prazer intensos. O (auto)reconhecimento se traduz como uma reelaboração de si. As outridades possibilitam intersubjetivamente a transformação de si mesmo para um novo “eu”. Ao “eu” é imposta a obrigação de comportar-se *fora de si mesmo*, descobrindo que a única maneira de se conhecer é pela mediação com o que acontece fora de si. “A possibilidade do “eu”, de falar do “eu” e conhecê-lo, reside numa perspectiva que desloca a perspectiva de primeira pessoa que ela condiciona” (BUTLER, 2015, p. 16), por isso “*a gente*”.

Por fim, no recorte discursivo 26, a construção metafórica “*plantar uma sementinha em cada um*”, articulada por Michele, novamente personifica o PMI e lhe atribui poder causal. Ao “discutir” e “mostrar”, o PMI prepara solo para “*plantar uma sementinha*”, metáfora que sinaliza o estado de potência em que se encontram as novas crenças e novos valores, ou seja, um ato que aponta para a possibilidade de novas ações, novas práticas, novos comportamentos e novas atitudes. Essa metáfora ontológica também revela um elemento orientacional como estruturante, uma vez que, em termos de valores sociais, orientações espaciais “para cima” são positivas e orientações espaciais “para baixo” são negativas (LAKOFF; JOHNSON,

2002). Depois de germinada, a semente cresce, para cima, e torna-se planta. O futuro da semente é contingencial, pois pode se tornar vegetal e dar frutos ou não, todavia aponta para a “*esperança de mudar essa realidade tão terrível*”, que seriam os efeitos do sexismo, como os casos frequentes de violência contra a mulher, referenciados inicialmente pela estudante.

Nesse sentido, vale salientar que as ressonâncias das práticas discursivo-identitárias nos processos de agenciamento ocorrem de modos distintos para cada sujeito uma vez que dependem da abertura individual para que se iniciem movimentos reflexivos de germinação e crescimento. É preciso reconhecer, também, que, enquanto se “plantavam sementes” em determinados solos, havia solos com a semente já germinada, como a estudante Vanessa, por exemplo, autora de *Valsa das bastardas*, que trouxe, em seu registro potente de agenciamento, muitos elementos linguístico-discursivos de identificação e crescimento pessoal. O desenvolvimento da “*sementinha*” é, nesse sentido, contingencial, extemporâneo e reflexivamente singular.

CAPÍTULO 6

FECHANDO O CICLO: DA BORBOLETA

*Não sou esperançoso por pura teimosia,
mas por imperativo existencial e histórico*
(FREIRE, 2011, p. 8).

Neste capítulo, evidencio os modos como estudantes representam e identificam discursivamente, o debate sociopedagógico acerca das relações de gênero, envolvendo práticas de leitura e escrita, e as experiências formativas no término do período de aplicação do PMI na escola, indicando pontos críticos das ações pedagógicas. Os relatos orais produzidos nas rodas de conversa com as duas turmas foram agrupados nas seções do capítulo porque, além de o presente estudo não ter finalidade comparativa, identifiquei recorrências dos itens lexicais e pontos críticos em ambas as rodas.

Para mapear os itens lexicais recorrentes nas duas rodas de conversa, realizei o mesmo procedimento adotado em relação aos dados do diário de bordo. Inicialmente, examinei os relatos orais discentes, por meio do software *Iramuteq*, considerando apenas nomes, atributos e circunstâncias, até o limite de cinco itens de cada classe gramatical. Em seguida, os itens identificados foram agrupados em nuvem de palavra com o auxílio do software *Wordclouds*, formando a figura na sequência:

Figura 8 – Rodas de conversa: nuvem de palavra



Fonte: elaboração própria com uso do *Iramuteq* e do *Wordclouds*.

Novamente, o advérbio “*não*” foi o item mais recorrente nos dados, com 246 ocorrências, seguido de *mais* (111), *muito* (69), *também* (28) e *bem* (24). Em relação aos nomes, figuraram os vocábulos *gente* (141), *mulher* (85), *feminismo* (64), *projeto* (54), *coisa* (43). Os atributos, por sua vez, foram *feminista* (20), *diferente* (15), *machista* (14), *igual* (8) e *certo* (7). As amostras discursivas da seção materializam esses itens lexicais em diferentes momentos. No capítulo, daremos proeminência aos vocábulos *projeto*, *feminismo* (*feminista*) e *machista*, por representarem, em conformidade com as práticas de análise e interpretação em ADC (FAIRCLOUGH, 2016 [1992]), os principais pontos críticos das práticas e dos discursos investigados.

6.1 “O projeto foi tipo um portal pra mim”

Nas rodas de conversa, os/as estudantes também mobilizaram metáforas para tecer seus relatos orais sobre as experiências formativas. Uma construção metafórica recorrente identificada diz respeito à projeção dispensada ao PMI como uma espécie de “*portal*”. Início as análises com essa metáfora por representar a principal ideia do capítulo, o fechamento do ciclo, e por representar reelaboração reflexiva acerca dos pontos críticos a serem abordados nas seções seguintes.

[27] **Juliana:** [...] então *o projeto foi tipo um portal pra mim...* eu descobri que meu relacionamento passado foi um relacionamento abusivo e eu não sabia (risos) então, isso, isso só mostra o quanto foi incrível, tipo, é, que *you pode ver isso acontecendo com uma amiga sua, com sua irmã, ou alguém parente seu, e você falar: não, não, olha é bom olhar por esse ponto, saca?* então aqui eu acredito que foi uma porta de entrada, mas não tá preso só aqui, e não tá preso só numa questão de.. de... do feminismo, tá numa *questão de você abrir portas pras outras pessoas, saca?*

[28] **Raquel:** [...] Sim, lá em casa eu percebi que... tem coisas que eu achava antes normal e que eu vejo que hoje já não é tão normal... *então* (o PMI) *me abriu um pouco os meus olhos*, ver algumas situações que eu não concordava... algumas falas da minha mãe... antes eu acreditava que minha mãe era muito... não é que ela é feminista, ela acredita muito no empoderamento feminino, mas ela ainda tem frases que eu não concordo e que eu não gosto... frases machistas ela fala da boca pra fora... mas aí eu paro e penso e falo pra ela e ela reflete comigo. Ela dá retorno... a princípio ela não concorda, mas depois que ela para pra pensar... vê que tem sentido.

[29] **Florabela:** [...] e assim, eu acredito que o projeto tem que continuar, porque, como disse, (o PMI) *abre a mente de muitas pessoas*, eu levo pra minha família, mas daqui a pouco a minha irmã também vai estar aqui, então, vai levando pras outras pessoas, o projeto não fica só na escola, é muito mais amplo do que... a gente imagina

[30] **Carolina:** [...] (o PMI) me deu mais... é... *me deu... mais armas pra aprender... a lidar com isso de uma maneira que não afaste a família, mas sim una e aceite todo mundo*, aceitar todo mundo não é uma coisa que deve ser imposta, mas... se respeitar [...]

Nos excertos, identificamos o PMI (elíptico) simbolizando a passagem entre dois estados, o passado e o presente. A representação construída pela metáfora do portal é a de que o PMI, personificado como entidade e provedor de mudança, produz transformação pessoal ao possibilitar contato com práticas, discursos e experiências formativas que rompam com a ordem do discurso pedagógico colonial para abordar relações de gênero, resistência e empoderamento feminino. Os sentidos são produzidos com base em processos reflexivos acionados pelas práticas discursivo-identitárias do PMI. A metáfora do portal simboliza rito de passagem que dá acesso a uma espécie de revelação e a uma realidade vista como superior pelas alunas, pois “*abre a mente de muitas pessoas*”, abre “*um pouco os olhos*”, dá “*armas para aprender*”.

Nos recortes discursivos, notamos diferentes marcas que apontam o impacto sociopositivo do PMI na vida pessoal, promotor de mudanças em termos de autopercepção e percepção do/a outro/a, por meio de deliberações internas, que concorrem para agenciamentos identitários e políticos, tais como:

(i) o discernimento, quando Juliana declara que vivia um relacionamento abusivo, no entanto não o reconhecia desse modo. Como dito, o discernimento é a primeira propriedade emergente da reflexividade (ARCHER, 2004). Muitas mulheres vivenciam relações tóxicas sem ter discernimento suficiente da situação para tomar atitude em relação ao curso da própria vida. Segundo Juliana, a experiência formativa no PMI permitiu-lhe desenvolver discernimento acerca da sua vida afetiva. O discernimento se encaminha para um movimento metarreflexivo e para a agência engajada porque a estudante não se preocupa apenas com a vida pessoal, mas com a de outras mulheres próximas que estejam ou possam estar vivendo relacionamentos abusivos. Sobre essa questão, ela acentua: “*you can see this happening with a friend of yours, with your sister, or someone in your family, and you say: no, no, look it's good to look at this point, see*”. Quando declara que não se trata de uma questão de “*feminismo*”, mas uma “*questão de você abrir portas pras outras pessoas, see?*”, observamos que a compreensão da estudante se revela ampliada por mostrar que as relações de gênero têm a ver com a convivência cidadã, estimulando a conscientização de pessoas do seu círculo social sobre situações de opressão, por meio do acionamento do discernimento e da deliberação reflexiva.

(ii) a ampliação da percepção a respeito da função da linguagem na iteração de discursos preconceituosos, quando Zilda diz que a mãe defende o empoderamento feminino, contudo costuma proferir enunciados machistas. Segundo Fairclough (1989 *apud* PEDRO, 1997, p. 22), “aumentar a consciência de como a linguagem contribui para a dominação de umas pessoas por outras [...] é o primeiro passo para a emancipação”. Zilda retoma a metáfora do portal para opor passado e presente e declara que havia “*coisas*” que “achava *antes* normal”, mas “*hoje não é tão normal*”. As “*coisas*” seriam, por exemplo, os discursos articulados pela mãe por meio de citações (*frases machistas*). Em seu enunciado, a estudante também sinaliza um movimento metarreflexivo ao tentar estimular o discernimento por parte da mãe para esse comportamento linguístico. A mãe, por sua vez, engaja-se no processo reflexivo também: “*para pra pensar*” e “*vê que tem sentido*”.

(iii) a compreensão de que mudanças ocorridas no contexto de situação imediata são estendidas a outros contextos. Florbela destaca que o projeto não se restringe ao ambiente escolar, identificando-o como “*muito mais amplo do que... a gente imagina*”, uma vez que se estende para o âmbito do lar, para a família, para a irmã. Para Florbela, o PMI é um portal porque “*abre a mente de muitas pessoas*”. No senso comum, a construção metafórica “abrir a mente” normalmente é citada para se referir à capacidade de ouvir e entender opiniões contrárias, não ter preconceitos e não emitir juízos de valor sobre o comportamento das pessoas. Nesse sentido, “abrir a mente” é um processo reflexivo que se relaciona com a instância do discernimento.

(iv) por fim, a compreensão de que é possível defender ideais particulares com um discurso que une as pessoas, quando Lígia enuncia que o PMI auxiliou-a a perceber que os discursos formulados com base no respeito, sem imposição, aproximam a família (*uma maneira que não afaste a família, mas sim una e aceite todo mundo*). Para Lígia, o PMI é um portal porque o “*deu... mais armas para aprender*”. Apesar de o emprego parecer paradoxal, a metáfora do campo bélico (*armas*) é acionada para representar a formulação de novas compreensões, interpretações, pontos de vista, que colaboram para a construção de relações sociais mais solidárias, baseadas no respeito (*não é uma coisa que deve ser imposta, mas... se respeitar*).

Enquanto símbolo, o portal, assim como a porta e a ponte, representa a passagem entre “o conhecido e o desconhecido”, e a superação de “limitações da condição individual” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 734-735). A ideia da passagem, pressuposta à metáfora do portal, frequentemente também está relacionada à ideia do perigo, porque atravessar um portal também é arriscar-se, afinal a travessia é um caminho sem retorno. A

experiência de atravessar o portal do PMI relaciona-se à experiência do desenvolvimento da crítica social, do processo reflexivo de decolonizar-se, que é um movimento sem retorno, apenas emerge e se intensifica. Atravessar o portal é transformar-se. O portal representa, assim, uma espécie de síntese com sentido positivo acerca das experiências formativas no PMI.

Certamente, a situação da entrevista pode ter influenciado os/as agentes colaboradores/as a exagerarem suas crenças e seus valores sociopositivos sobre as experiências formativas no PMI. No entanto, o próprio ato de relatar positivamente a experiência, reelaborando reflexivamente o que vivenciou, pode colaborar para processos de emancipação, uma vez que o/a agente estrutura, organiza e toma consciência do movimento (meta)reflexivo.

6.2 “A gente não, não tinha essa visão a respeito do feminismo”

Como ponto crítico das práticas e dos discursos investigados, destacou-se a representação que os/as estudantes formularam sobre o PMI, considerando-o como um projeto de leitura e de escrita de orientação feminista. Essa questão gerou tensões em sala de aula e fora dela também. No período do curso de formação continuada no PAPMI, em nota de campo, registrei que duas facilitadoras externas foram convidadas para colaborar com o terceiro encontro da formação, no dia 05 de junho de 2017. Essas formadoras-colaboradoras salientaram que, ao tratar da valorização das mulheres e dos Direitos Humanos, o PMI não seria expressamente feminista, pois focalizaria muito mais o fomento à leitura, o protagonismo de docentes e estudantes e a escrita autoral do que pautas da agenda feminista.

Algumas professoras cursistas não se identificaram com a proposição e a problematizaram, defendendo a necessidade de considerar a perspectiva feminista nas práticas pedagógicas, pela própria especificidade do programa. Os sentidos acerca desse ponto crítico não foram suficientemente negociados no referido encontro formativo. Por isso, como sugestão das docentes, o nono encontro da formação do PAPMI, ocorrido no dia 27 de agosto de 2017, voltou-se para o debate sobre prevenção à violência contra a mulher e equidade de gênero. As professoras cursistas escolheram e sugeriram nomes de cinco docentes e profissionais para abordar tal temática.

No CED 07, a perspectiva feminista orientou sobremaneira as práticas discursivo-identitárias, como foi possível constatar nos discursos articulados pelos/as estudantes em seus

relatos orais. Apesar de não terem figurado no tópico guia da roda de conversa, o substantivo “*feminismo*” foi mencionado 64 vezes e o atributo “*feminista*”, 20 vezes. Os excertos a seguir materializam seu emprego:

Quadro 22 – PMI: a abordagem feminista

<p>[31] Dilma: [...] assim, eu acho que, <i>antes</i> do projeto, a gente não, não tinha essa visão a respeito do</p>	<p><i>feminismo,</i></p>	<p>a respeito da mulher, [...] então acho que o projeto <i>trouxe</i> essa visão pra gente, é... sobre a mulher, sobre o empoderamento feminino, e como a gente tem também que se impor em questão disso, porque muitas vezes a gente se cala diante de... uma pessoa machista, a gente acha que é inferior, então acho que o projeto <i>trouxe</i> isso pra gente mesmo, <i>antes</i> do projeto a gente não tinha essa visão, eu pelo menos eu não tinha essa visão [...].</p>
<p>[32] Fernanda: [...] mas eu acho que a professora trabalhou o</p>	<p><i>feminismo</i></p>	<p>com a gente de uma forma... pra não assustar a gente, porque <i>antes</i> a gente via o <i>feminismo</i> como... a mídia pregava pra gente, uma coisa ruim, que é... o Facebook tá cheio de... pessoas falando que o <i>feminismo</i> quer ser melhor que o machismo, a gente aprendeu que o <i>feminismo</i> não quer melhor que o machismo, ele simplesmente querem os direitos iguais, e elas estão certas por lutar por isso, então a gente foi aprendendo essas coisas que a gente criava... uma teoria bem louca que era bem divergente do que a gente aprendeu, do que é o certo.</p>
<p>[33] Juliana: Na aula de história, mostrar a história da mulher, saber que foi através do</p>	<p><i>feminismo</i></p>	<p>que hoje eu posso usar calças, então tipo não só falando do <i>feminismo</i>, também o projeto abrangeu muito mais coisas, saber da importância da mulher na história, saber que ela, que, tipo foi, que ela foi... ela ajudou muito, mas que ela foi escondida, sabe, que ela foi... não, você não vai aparecer na história, eu não vou colocar no caderno aqui e falar que você fez algo, dizer que você é capaz [...]</p>
<p>[34] Violeta: [...] tem muita gente que, quando começou isso tudo, não sabia o que era</p>	<p><i>feminismo</i></p>	<p>não sabia o que é “ideologia de gênero” nem nada disso. Depois que foi desenvolvido esse projeto, muita gente já sabe o que é o <i>feminismo</i> ou muita gente acha ou pensa que acha que sabe o que é o <i>feminismo</i>, ou a “ideologia de gênero”... então vamos dizer que esse projeto abriu muitas portas para as pessoas pensar muito mais além porque pessoas pensavam bem pequeno dentro de uma caixinha.</p>
<p>[35] Margarida: [...] vocês tão falando que esse negócio abre a</p>	<p><i>feminismo,</i></p>	<p>fala que <i>feminismo</i> é uma bobagem que nunca precisou disso, não, não concordo, porque acho que, assim... a partir</p>

<p>mente, mas não vai abrir se a pessoa ela não quiser, e muitos meninos assim... as meninas também algumas não querem abrir a mente para esse assunto... fala que, por exemplo, o</p>		<p>do momento que ela é livre para dar a opinião dela, ela precisou do <i>feminismo</i> para isso, porque mulher não podia opinar as coisas, então é claro que ela precisou, e ela precisa até hoje, porque senão ela não poderia opinar escolher o que ela quer na vida, que nem essas mulheres que falam as que são contra, eu vou ser dona de casa, porque fala que <i>feminista</i> não quer ser dona de casa, não quer cuidar do marido dos filhos, gente quer sim, se você quer tipo, escolheu isso, escolheu trabalhar, ela precisou do feminismo pra isso, pra escolher o que ela quer, então não faz sentido falar aí que <i>feminismo</i> é bobagem que não preciso disso.</p>
<p>[36] Joana: [...] o</p>	<p><i>feminismo</i></p>	<p>não é ir contra o que você deve fazer ou não, é mais, defende o direito de você poder escolher, sim exatamente, se você escolheu ser dona de casa, tudo bem, agora você escolheu não ser mãe, tudo bem também, isso não impondo ações, ah isso é certo e isso é errado, e se uma mulher parir e se uma mulher não parir, o fato é você ser livre para poder escolher.</p>
<p>[37] Carla: Então, acho que também ajudou a... <i>as pessoas que... não sei, que não são bem resolvidas com a sua opinião</i> a saber o que é o</p>	<p><i>feminismo,</i></p>	<p>de fato, e o que é o feminismo, entendeu? e eu acho que... a gente consegue <i>ter uma visão mais ampla</i> do que isso significa realmente pra gente, é isso, na minha opinião.</p>

Fonte: elaboração própria.

Desdobrando a metáfora do portal, as representações e identificações discursivas acerca do “*feminismo*” são construídas exclusivamente pelas estudantes do sexo feminino, em linha temporal, com um antes (marcado pela desinformação) e um depois (caracterizado pelo discernimento). No excerto 31, constatamos, novamente, a projeção metafórica do portal, com destaque para o feminismo, quando Dilma declara que, “*antes* do projeto, a gente não, não tinha essa visão a respeito do *feminismo*”, e que “o projeto ele *trouxe* essa visão pra gente, é... sobre a mulher, sobre o empoderamento feminino”. Dilma traz suas impressões para justificar o silenciamento costumeiro em relação a comportamentos que intimidam ou oprimem (a gente se *cala* diante de... *uma pessoa machista*), indicando uma chave para o fortalecimento identitário: o caminho que conecta a percepção de si e do outro com as experiências concretas da vida para o despertar da consciência crítica e para o empoderamento feminino.

Materializa-se, assim, um processo de conscientização pela formulação de um discurso agentivo e pelo exercício da alteridade a partir das experiências formativas, com o PMI personificado como provedor da mudança (o projeto *trouxe* isso pra gente). No final do relato, depois de perceber que seu enunciado sobre a mudança pessoal generalizava a informação para os/as demais colegas, Dilma o reformula e declara, com agência e autoria, que “antes do projeto a gente não tinha essa visão, eu pelo menos, eu não tinha essa visão”, apontando que as deliberações internas propiciadas pelas práticas discursivo-identitárias do PMI colaboraram para o desenvolvimento da sua autocrítica.

No excerto 32, ao declarar que “a professora trabalhou o *feminismo* com a gente de uma forma... pra não *assustar* a gente”, Fernanda revela que a abordagem sociopedagógica em sala de aula não se deu por meio de discursos impositivos ou reacionários que “perturbariam” ordenamentos sociais. Quando a estudante mobiliza o processo verbal “assustar”, pressupõe-se que, via de regra, discursos e práticas feministas em espaços sociais e institucionais, como a escola, provocam tal reação. Segundo Kirkwood (2010, p. 18), qualquer ideologia, grupo social, feminista, ecologista, que inova demandas e se expressa em um dado momento histórico”, posteriormente transforma-se em “estigma social”, “câncer marxista”, “politicagem extremista”, e “será apaziguado, separado, desaparecido, castigado e limpo escrupulosamente em virtude da lei oficialmente instituída na nova dimensão do poder, que já é a verdade que separa o bem do mal”. Muitas conquistas políticas e jurídicas foram alcançadas desde o surgimento dos movimentos feministas, mas as representações que ecoam hegemonicamente na posteridade são aquelas que atuam de modo negativo pela fragmentação e diferenciação, distorcendo pautas, agendas e acontecimentos. As práticas sociomidiáticas, na atualidade, são as que mais colaboram para a manutenção e legitimação de tais regimes sociodiscursivos (VAN DIJK, 2015).

Para a aluna Fernanda, o feminismo “assusta” porque (i) a “*mídia*” prega discursos ideológicos pejorativos acerca da sua atuação sociopolítica, representando-o como “*uma coisa ruim*”. Nesse enunciado, é interessante observar o emprego do processo “pregar” (*pregava*), que, ao nos remeter às práticas discursivas do campo religioso, indicia uma espécie de catequização e colonização do eu e, conseqüentemente, colabora para “assustar” as pessoas; e (ii) muitos usuários das redes sociais digitais, como “*Facebook*”, produzem conteúdos que indexalizam discursos obscuros acerca do que é feminismo, colocando até mesmo *feminismo*, que é movimento, militância e campo teórico, em oposição equivocada ao *machismo*, “conjunto de atos que nega às mulheres os mesmos direitos concedidos aos homens” (FURLANI, 2011, p. 153), como se houvesse alguma espécie de paralelismo entre

tais termos. A estudante representa discursivamente a agenda do feminismo em termos de “luta” por “direitos iguais”, falando em nome da coletividade (*a gente*), no entanto não se inclui como atora social feminista e destaca a não identificação por meio da utilização do pronome “elas” (as feministas), em “elas estão certas por lutar por isso”, que marca ausência de envolvimento e participação. Anderson (2009) pontua que mulheres expostas a constantes discursos e experiências sexistas, com subordinação e complacência, têm dificuldade para ampliar sua agência na promoção da equidade de gênero. As contradições regulatórias das estruturas patriarcais, por vezes, impedem que muitas mulheres percebam a opressão sobre o corpo feminino e se engajem na mudança social.

O excerto 33 reforça o potencial das experiências reflexivas no nível do discernimento, reconhecendo conquistas históricas decorrentes da luta feminista, como “*hoje eu posso usar calça*”, e a “*importância da mulher na história*”, que ficou durante muito tempo invisibilizada (*escondida*). Além do feminismo, no excerto 34, a aluna destaca o discernimento individual e coletivo acerca da noção de “*ideologia de gênero*”, ainda que de modo não tão claro (*muita gente acha que sabe o que é*). Como dito na seção 2.1.1, a “ideologia de gênero” não existe. Como construção linguístico-discursiva, tal expressão serve aos interesses particulares de atores políticos conservadores para manipular a opinião pública. Novamente reaparece a metáfora do portal em “esse projeto *abriu* muitas portas”, acompanhado de outra metáfora que representa expansão da capacidade de compreensão e de potência crítica que é “pessoas pensavam bem pequeno dentro de uma *caixinha*”. Pensar fora da “*caixinha*” é, nesse sentido, pensar fora de padrões convencionais e regulatórios e relaciona-se à construção metafórica “*abrir a mente*”.

O excerto 35 acrescenta uma percepção particular pertinente, quando Margarida retoma a metáfora do portal para evidenciar que a travessia pressupõe abertura pessoal para que se processem as deliberações internas: “*muitos meninos assim... as meninas também não querem abrir a mente para esse assunto*”, inclusive indicando que algumas pessoas avaliam o feminismo com o desqualificador “*bobagem*”. A estudante mobiliza discurso feminista para revelar não somente as conquistas históricas, mas o reconhecimento da existência da mulher, com seus anseios específicos e como resultado da luta feminista. Para ela, “*não faz sentido falar ‘ai que feminismo é bobagem’*” porque todas as mulheres se beneficiaram em alguma medida dos avanços sociais, políticos e jurídicos conquistados pelos movimentos feministas.

O discurso articulado por Joana no excerto 36 não se filia às representações polarizadas acerca do movimento feminista, equivocadamente compreendido em termos de interdições e regimes de verdade a respeito do que a mulher “*deve fazer ou não*”. Para a

estudante, o que está em jogo, na verdade, “*é o direito de poder escolher*”, “*é você ser livre para poder escolher*”. Identificando-se com discursos feministas acerca das práticas de liberdade que garantem inserção social e maior potencial agentivo para a mulher, Joana defende que, se a mulher deseja ser “*mãe*” ou “*dona de casa*”, a decisão deve ser fruto de escolha pessoal, não de imposições sociais, que regulam corpos, identidades e relações sociais e ditam “*isso é certo e isso é errado*”. Esses enunciados revelam traços de identidade de projeto em formação (CASTELLS, 2002).

Por fim, no último excerto, constata-se que as deliberações reflexivas estimuladas pelo PMI tensionam as representações compartilhadas sobre o feminismo e ajudam as pessoas que “*não são bem resolvidas com a sua opinião a saber o que é o feminismo*”, a “*ter visão mais ampla*”, para desconstruir estigmas atribuídos à luta histórica das mulheres por igualdade e contra o sexismo. A avaliação pessoal da estudante associa-se a uma atitude contra-hegemônica de desnaturalização da narrativa hegemônica que indexicaliza representações negativas do feminismo.

Considerando seus propósitos políticos e pedagógicos, as práticas de leitura e de escrita engajadas não visaram ao apelo benevolente para o respeito pelo outro, mas à criação de espaços de discussão sobre gênero, para que pessoas em situação de opressão possam alcançar um discurso emancipatório a partir de relações intersubjetivas que valorizam o autoconhecimento e conhecimento do outro. Esses discursos agentivos aparecem em variados momentos, como nos excertos que seguem:

[38] **Clara:** [...] eu não tinha essa visão... do empoderamento feminino e hoje eu já tenho... então eu acho que *depois* a gente vai sair daqui do terceiro ano, a gente vai pra uma faculdade, pra uma vida totalmente diferente dessa que... e *a gente vai com uma visão... sobre o que a gente é de verdade, sobre o nosso papel na sociedade, então achei bem bacana o projeto.*

[39] **Joana:** Eu acho que antes... é... a não valorização das mulheres, principalmente os meninos da escola, né, eu acho tipo assim, *o antes não havia esse... despertar... aí durante foi o trabalho, o processo de mostrar pros meninos que... não só pros meninos... nós todas, mulheres, que tipo assim a gente pode ser muito mais... e pros meninos que eles têm que valorizar o sexo feminino...*

Com relação ao excerto 38, observamos processos discursivos que expressam mudanças nos modos de ver o mundo, de ser/atuar e de se projetar neste mundo, no que tange ao fortalecimento das identidades das mulheres. Esse processo pode ser observado, discursivamente, a partir da estrutura semântica comparativa temporal que vai da negação do passado, associada ao ‘eu’ da atora social (eu não tinha essa *visão*), para o presente (hoje eu já tenho [*visão*]). Podemos destacar ainda o uso do advérbio temporal “*depois*” que demarca a

mudança expressa em “antes” e “depois”, com relação ao “*empoderamento feminino*”, o que realça o potencial agentivo das práticas de leitura e escrita na escola, sobretudo dos textos protagonistas lidos e produzidos que atuam em nome das pessoas e mobilizam os/as estudantes em suas identidades e sua agência.

A partir de movimentos metarreflexivos, Clara atravessa o discernimento, a deliberação e a dedicação, lançando um olhar para o futuro. Podemos observar alguns mecanismos discursivos indicadores desses movimentos: (i) ela alça do pronome singular “eu”, como atora social, para o termo “a gente” que opera como ator social coletivizado, realçando a inclusão e o fortalecimento das novas identidades femininas em constituição a partir das experiências formativas; (ii) esse alçamento pronominal do “eu” para “a gente” está relacionado às projeções subjetivas associadas a imagens do devir que a aluna elabora, lançando mão de um imaginário narrado sobre um “mundo novo”, um “mundo outro”, com nova história a ser construída (ROCKWELL, 2009), como pode ser visto em “a gente vai sair daqui”, “a gente vai para uma faculdade”, “pra uma vida totalmente diferente”; (iii) por fim, a estudante realiza escolhas lexicais que realçam essa identidade projetada e contribuem para a construção do agenciamento identitário: “o que a gente é de verdade”, “sobre nosso papel na sociedade”, uma preocupação última de sua posição como agente engajada.

A respeito do excerto 39, destacamos o discurso emergente que retrata processo de conscientização crítica (antes, durante e depois) como o eixo da mudança identitária e agencial dos/as estudantes. A representação discursiva das identidades em transformação dos “*meninos*” gira em torno dos verbos “despertar” e “valorizar”. Mais uma vez o modo de ver o mundo vai se intensificando do mudar “dentro” (alteração das preocupações últimas por meio das deliberações internas) rumo ao agir “fora” (dedicação e agenciamento político). Com relação à autorrepresentação das identidades das mulheres, a aluna marca discursivamente a diferença entre “eles” e “nós”, de forma que “eles” são representados como “meninos”, e ela se autorepresenta não como “menina”, que seria o item lexical desse paralelismo, mas sim como “*nós todas, mulheres*”. Esse é um indício do agenciamento identitário no tocante ao marcador gênero.

As experiências formativas relacionadas a práticas discursivo-identitárias envolvendo tecnologias de gênero com potencial agenciador promovem deliberações reflexivas transformadoras que se inter-relacionam à intensificação de agenciamentos potenciais por parte dos/as estudantes. Essas amostras discursivas permitem-nos realizar importante inferência acerca do desenvolvimento do PMI na escola: em determinadas práticas de leitura e de escrita, a abordagem pedagógica traz a agenda do feminismo ora como tema transversal

ora como conteúdo. A estudante Daniela teceu consideração pertinente acerca das identificações com as possíveis abordagens:

[40] **Daniela:** [...] eu lembro até do começo do ano, a gente teve uma apresentação que foi um tanto polêmica pra todo mundo, porque foi perguntado pra mim se eu era feminista e eu disse que não, e eu disse isso porque a gente tem uma visão muito radical do feminismo, porque hoje em dia ele é muito confundido com o femismo, e era isso que eu via, e eu ainda vejo muito isso, e aquela autora... Cristiane Sobral, ela representou e disse que escreveu o feminismo de uma forma que eu me identifico muito, e é por isso que, *quando as pessoas me perguntam se eu sou feminista, eu digo que eu não sou, porque a ideia dela do feminismo pode ser completamente diferente da que eu tenho*, aí ela falou exatamente do jeito que eu acredito que é, ela falou que existem diversas formas de... feminismo que, *mesmo sendo uma palavra no singular, ela tem um significado no plural*, e foi isso que achei, ela falou que cada um tem uma visão do feminismo, achei isso muito bom, e isso foi a diferença que eu percebi.

Daniela aciona seu arquivo e relata experiência formativa vivida no princípio do ano letivo. A aluna declara que não se considera feminista porque muitas pessoas constroem representações negativas sobre o feminismo, inclusive há pessoas que o confundem com o termo “femismo”, que seria o inverso do machismo - a suposta superioridade das mulheres. Daniela ressalta que há vários tipos de feminismo, mas as representações hegemônicas indexalizam ideologias que fragmentam grupos sociais e colocam mulheres em situação de oposição a homens.

Apoiando-se nas explicações da escritora Cristiane Sobral, quando as pessoas perguntam se ela é feminista, a aluna declara: “*eu digo que eu não sou, porque a ideia dela do feminismo pode ser completamente diferente da que eu tenho, [...] mesmo sendo uma palavra no singular, ela tem um significado no plural*”. Discursos (hetero)patriarcais e coloniais constroem representações hegemônicas sobre o feminismo, diferenciando ideologicamente as pautas da agenda pública e da agenda feminista e unificando de modo caricatural e homogêneo as variadas vertentes do feminismo. Assim, a aluna opta por não ser identificada como feminista, mas se identifica “*muito*” com a forma como Sobral escreve sobre o feminismo (*do jeito que eu acredito que é*).

As abordagens pedagógicas críticas realmente coincidem com a atuação de posicionamento político evidente e estabelecem a relação dialética entre teoria e prática, no entanto, conforme PCNs (1998), é importante que o tratamento direcionado a temas como sexualidade e relações de gênero ocorra de forma transversalizada nas diferentes disciplinas da Educação Básica. De fato, o acionamento das potencialidades do PMI varia de acordo com a práxis de cada docente, que mobiliza seus saberes e conhecimentos linguísticos e pedagógicos particulares.

O modo como crenças e valores são compartilhados e como as interações sociais ocorrem no contexto da sala de aula, no que diz respeito aos referidos temas, também pode explicar, muitas vezes, a aproximação ou o rechaço por parte de alguns/mas estudantes em relação a esses mesmos temas, vistos ainda como polêmicos. De acordo com hooks (2013), por exemplo, é possível atuar na resistência sem jamais usar a palavra “feminismo”. A concepção de ensino como prática política se confunde muitas vezes com a militância, que tensiona as interações sociais no contexto escolar. Todavia, o “medo” do feminismo e dos seus efeitos em termos teóricos e práticos no contexto escolar não tem razão de existir. Sobre essa questão, Adichie (2014, p. 13) traz reflexão contundente:

Algumas pessoas me perguntam: “Por que usar a palavra ‘feminista’? Por que não dizer que você acredita nos direitos humanos, ou algo parecido?” Porque seria desonesto. O feminismo faz, obviamente, parte dos direitos humanos de uma forma geral — mas escolher uma expressão vaga como “direitos humanos” é negar a especificidade e particularidade do problema de gênero. Seria uma maneira de fingir que as mulheres não foram excluídas ao longo dos séculos. Seria negar que a questão de gênero tem como alvo as mulheres. Que o problema não é ser humano, mas especificamente um ser humano do sexo feminino. Por séculos, os seres humanos eram divididos em dois grupos, um dos quais excluía e oprimia o outro. É no mínimo justo que a solução para esse problema esteja no reconhecimento desse fato.

O feminismo é, certamente, uma luta contra o sexismo e uma desconstrução do que conhecemos como “mulher” e “homem” (TIBURI, 2013). Além de não se configurar apenas como um problema de ativismo, a discussão relacionada a gênero constitui também um questionamento da noção essencialista de identidade e dos constrangimentos sociais e culturais que regulam sua construção histórica.

As abordagens feministas que valorizam teorias não-hegemônicas; que não funcionam como instrumento de dominação; e que não silenciam nem censuram as várias vozes teóricas feministas (HOOKS, 2013); podem, indubitavelmente, subsidiar sobremaneira o trabalho político-pedagógico na escola no tocante ao diálogo sobre gênero, com vistas à expansão do horizonte interpretativo dos/as estudantes e à criação de relações sociais mais justas e democráticas. Quando a escola - espaço dialógico, civilizacional e formativo - reconhece as contribuições teóricas e políticas do feminismo para a construção de novos modos de ser e novas formas de relações sociais, a ordem do discurso pedagógico colonial se abre para o diálogo ecológico dos saberes e possibilita a reexistência e a concretização das práticas cidadãs em espaço institucional e social.

6.2.1 “O machismo está tão enraizado, tão enraizado na nossa cultura, na sociedade”

Como ponto crítico dos discursos e das práticas investigadas associado à discussão sobre feminismo, houve a mobilização dos termos “*machismo*” e “*machista*”, por vezes integrando construção metafórica gramatical com o termo “raiz”, como nos recortes discursivos a seguir:

[41] **Carolina:** Eu acho que uma coisa que eu percebi... durante... foi realmente essa questão de que... *o machismo está tão enraizado, tão enraizado na nossa cultura, na sociedade*, que às vezes até a gente mesmo é machista sem perceber... até assim... é... mesma situação... as mulheres da minha família são mulheres muito fortes, muito... batalhadoras, muito também... que acreditam muito no empoderamento feminino, só que, ainda assim, *elas têm essa... essa raizinha... de machismo*, essas frases, algumas atitudes, algumas coisas que tão ali escondidas, entendeu? mesmo sem que ela perceba... até mesmo a gente fala às vezes, fala algumas coisas muito... machistas, sem nem perceber... assim, mãe, pai, é uma parte que acho que fala, é igual, "senta de perna fechada, que você é mocinha", "senta igual moça" [...]

[42] **Judith:** [...] eu acho que, com o projeto, eu percebi que... às vezes, *tem coisas que tão enraizadas em você, que não necessariamente é culpa sua...* se você cresce em um *lar totalmente machista*, você não tem nenhum tipo de acesso a uma informação que, por exemplo, você não é obrigada a só andar de saia, porque se você andar de calça você é um menino, a culpa não é sua, você não teve essa informação [...]

Do ponto de vista linguístico-discursivo, as metáforas gramaticais que conectam “machismo” e “raiz” são formuladas a partir dos processos “estar” e “ter”, tais como: “o machismo *está* tão *enraizado*”, com a transformação de “raiz” em atributo, e “*elas têm essa... essa, essa raizinha... de machismo*”, com o substantivo raiz no grau diminutivo. Do ponto de vista semântico, essa construção metafórica parte do significado concreto (raiz) em direção ao significado abstrato (preconceito e discriminação). O machismo é projetado ontologicamente como uma entidade e experienciado como se fosse parte de um vegetal. Põe-se em relevo, do ponto de vista estrutural, uma parte do vegetal, a raiz. Por ser uma construção linguística recorrente de uso comum, a metáfora da raiz funciona como mecanismo discursivo de manutenção de sentidos partilhados coletivamente. Podemos realizar, no mínimo, duas inferências sobre tal processo de significação.

Primeiro, metáforas desse tipo, utilizadas reiteradamente, em contextos institucionais e sociais, naturalizam concepções, comportamentos e práticas de efeitos opressivos e não democráticos. Observa-se que há uso exclusivo do substantivo (*raizinha*) e do adjetivo (*enraizado*), que concorrem para a compreensão de processo estagnado. Se está enraizado, não é um fenômeno de ordem cultural, mas um processo natural, que passa a integrar a dimensão ontológica da vida social, reforçando valores da cultural patriarcal e colonial.

Corroborando com essa compreensão, Lakoff e Johnson (1980, p. 28) afirmam que as metáforas ontológicas “encontram-se tão naturalizadas em nosso pensamento que normalmente são consideradas como autoevidentes, descrições diretas de fenômeno mental”.

Ao reproduzir discursos que colaboram para processos intersubjetivos de despolitização, afasta-se, assim, qualquer questionamento a respeito do tema. A utilização dos verbos “estar” e “ter”, no presente do indicativo, acompanhados do intensificador “*tão*”, reifica os processos, eternalizando o fenômeno sócio-histórico ao apresentá-lo como permanente (THOMPSON, 2002), o que contribui para fortalecer os discursos que representam o sujeito como destituído de agência e que atribuem responsabilidade exclusiva à cultura e à sociedade. Os sentidos metafóricos da expressão “*machismo enraizado*” tem efeito na (i) iteração do discurso da imobilidade das estruturas, que mitiga o potencial de agência humana; e na (ii) naturalização de problemas sociais parcialmente discursivos, como o sexismo e a misoginia. Nesse sentido, metáforas cristalizadas, como a construção “*machismo enraizado*”, podem contribuir para a manutenção dos mecanismos discursivos que sustentam relações de gênero não inclusivas e masculinidades hegemônicas.

Por outro lado, apesar de se constituir de uma memória espontânea de padrão experiencial, exigindo pouco esforço mental, (LAKOFF; JOHNSON, 2002), tal metáfora também pode indicar posicionamento ideológico acerca do problema, se este último for concebido como algo que pode ser desconstruído, especialmente pela conscientização crítica. Fairclough (2016[1992], p. 251), por exemplo, aponta que um aspecto da mudança discursiva com implicações culturais e sociais significativas pode ser, certamente, a mudança na metaforização da realidade.

No excerto 41, Carolina relata, por exemplo, que a própria mãe acredita no empoderamento feminino, porém se contradiz ao realizar escolhas linguísticas com conotação preconceituosa para tratar do comportamento feminino. Mesmo sendo “*fortes*” e “*batalhadoras*”, as mulheres da família têm “*essa raizinha de... machismo*” e falam “*coisas muito... machistas sem nem perceber*”. A aluna reconhece que é por meio da iteração de enunciados particulares que as práticas de orientação sexista se manifestam e determinam modos de conduta, tais como: “*senta de perna fechada, que você é mocinha*”, “*senta igual moça*”. O corpo feminino regulado é, assim, performatizado a partir de uma política corporal orientada por práticas languageiras de caráter sexista e misógino. A crítica à utilização de tais enunciados revela processos de conscientização por parte de Carolina, no que diz respeito à vigilância constante e exclusiva sobre o corpo feminino, “que o performatiza como um corpo santo/maternal, puro, casto que precisa ser [...] contido, fechado” (GOMES, 2017, p. 192).

Judith, por sua vez, declara que há coisas tão “*enraizadas*” no sujeito, como o machismo, que não é “*culpa*” dele. No entanto, o “*acesso à informação*” e a conscientização a respeito da dimensão discursiva dos usos linguísticos podem gerar deliberações reflexivas que favoreçam a tomada de consciência a respeito de problemas vinculados a gênero, colaborando para a desconstrução de concepções e práticas hegemônicas excludentes. O depoimento de Judith demonstra que gênero é, afinal, efeito de discursos, eventos e práticas, que regulam nossa compreensão sobre masculinidades, feminilidades e processos de identificação (SALIH, 2012).

Observa-se, dessa forma, que atitudes e comportamentos machistas se manifestam principalmente pela reprodução de sentidos que normalizam o corpo e essencializam padrões de gênero. A metáfora da raiz mobilizada pelas alunas nos revela que o machismo é compreendido socialmente como uma espécie de seiva que encarna as estruturas sociais. A seiva está oculta, imperceptível aos olhos, todavia produz, gera, dá contornos ao vegetal, assim como o machismo, que aparece de modo oculto nas interações sociais, encarnando-as. O machismo encontra-se enraizado nas estruturas sociais como expressão da cultura patriarcal e colonial, constituindo a masculinidade hegemônica que (i) “incorpora a forma mais honrada de ser um homem”; (ii) exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela; e (iii) legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens (CONNELL, 2013, p. 245).

Lançando mão da metáfora de uso comum, entendo que “cortar o mal pela raiz” é um processo complexo, pois a construção de masculinidades, feminilidades e identificações de gênero outras não podem evitar a dominação global da masculinidade hegemônica do homem heterossexual (CONNEL, 1987; 2016). Resgatando a metáfora da raiz, Kirkwood (2010) defende que é preciso desentranhar as raízes da discriminação sexual, com o fim de promover a modificação das pautas culturais e sociais que a sustentam. Sem crer em qualquer tipo de otimismo ingênuo, as práticas pedagógicas críticas e decoloniais podem contribuir para a desconstrução de feminilidades e masculinidades tóxicas e para a construção de identificações de gênero plurais e mais inclusivas.

No contexto escolar, o machismo “*enraizado*”, próprio à formação das identidades hegemônicas e dominantes e forjado na oposição à feminilidade e à homossexualidade, pode dar lugar a masculinidades de caráter mais plural: “o caminho para uma sociedade com igualdade de gênero envolve uma profunda mudança institucional, além de uma mudança na vida cotidiana e na conduta pessoal, ou seja, esse caminho demanda apoio irrestrito da sociedade” (CONNELL, 2016, p. 90). As mudanças de percepção em relação ao outro

ocorrem quando o problema social, que é o sexismo, torna-se alvo de deliberações reflexivas e passa a integrar as preocupações últimas das pessoas:

[43] **Juliana:** [...] acho que, quando o projeto chegou na escola, *a gente...* percebeu que tem mulheres inspiradoras *até dentro da nossa casa*, e a a gente não sabia porque a gente tem aquela visão do *machismo* e às vezes *a gente é machista até sem querer*, às vezes a gente fala uma frase, até sem querer...

No excerto 43, Juliana destaca que, “às vezes, *a gente é machista até sem querer*, às vezes *a gente fala uma frase, até sem querer*”, revelando o início da conscientização linguística crítica por meio do discernimento. À medida que desconstrói pensamento e discurso machistas, ela passa a olhar para a realidade de modo diferente e a enxergar as mulheres do próprio lar como inspiradoras. O “*machismo enraizado*” limitava a percepção acerca das mulheres do seu círculo social. A deliberação reflexiva da aluna é discursivamente marcada pelo uso do operador “*até*” em “*até dentro de casa*” que atua nesta análise como uma espécie de *ponte* entre as experiências - propiciadas pelas leituras das obras de autoria de mulheres e por outras ações pedagógicas do PMI - e a mudança discursiva, contribuindo para a mudança de práticas sociais hegemônicas, através da reconfiguração das relações, dos valores e das crenças relacionadas a pensamentos sexistas, de modo a reconhecer mulheres do seu convívio como inspiradoras. De forma similar a Juliana, no excerto a seguir, Mariana atesta a emergência de novos comportamentos no contexto familiar:

[44] **Mariana:** [...] vamos supor, eu tô lá em casa com a minha mãe, ela tá assistindo televisão, e ela faz um *comentário machista*, que outra hora *antes do projeto*, eu ficaria calada sem retrucar, aí hoje não, hoje ela fala alguma coisa, tipo, não é brigar, ah você não pode pensar assim, aí você fala: não, mãe, talvez não seja assim, talvez não sei o quê... então, tipo, partilhar ideias, opiniões, e chegar até uma concreta, então, assim...ela fica: Nádia! Você tá mudando...

No excerto 44, a estudante demonstra, com base no exemplo da situação vivida em casa, a posição de agente engajada que ocupa ao estimular o discernimento por parte da mãe sobre a iteração de enunciados “machistas” que costuma proferir. “*Antes do projeto*”, Mariana não faria a intervenção, “*ficaria calada sem retrucar*”, mas, depois das experiências formativas, passa a engajar-se em comportamentos mais críticos e agentivos em casa, tornando o debate sociopedagógico sobre gênero uma de suas preocupações últimas e tema de conversa com a mãe. A aluna enfatiza que não se trata de se indispor com familiares (*brigar*), impondo crenças e valores, com expressões do tipo “*você não pode pensar assim*”, mas estabelecer diálogos (*partilhar ideias, opiniões*) para romper com a iteração não consciente de

tais citações preconceituosas (*comentário machista*). Por fim, a mãe reconhece o processo de reelaboração reflexiva da filha ao enunciar, positivamente (tom conferido à própria fala por Mariana), “*Mariana! Você tá mudando*”.

Segundo Connell (1987), os padrões de feminilidade e masculinidade são históricos, uma vez que as relações sociais mudam em conformidade com tempo e espaço específicos. Novas formas de feminilidade emergem e outras desaparecem. Em seu enunciado, Mariana aponta para a emergência de novos modos de identificação, que impactam as relações com a própria mãe, performando de modo não complacente com a dominação masculina e as regulações sociais de gênero.

6.3 “Ele abre uma aba bem maior que foi o racismo”

Embora não tenha sido um termo recorrente nas duas rodas de conversa, aparecendo exatamente dez vezes, o racismo estrutural também foi um tópico levantado pelos/as estudantes, como se observa no enunciado do estudante Graciliano:

[45] **Graciliano:** Eu acho que o projeto não abriu só os nossos olhos só sobre o feminismo, o feminismo foi uma parte importante do projeto, ele abre uma aba bem maior que foi o racismo que a gente viu... *não que a gente acreditasse que o racismo... não existe mais, mas que ele tava bem maquiado de uma forma que... tava passando despercebido...* e com o projeto foi... *tirando toda essa maquiagem que a mídia vem pregando pra gente*, que pessoas que a gente convive, vem.. esse projeto foi tirando, foi abrindo grandes portas pra gente que... hoje em dia a gente faz comentário que... antes a gente achava normal, e a gente percebe que, se a gente fazer esse comentário, já tá soando um pouco o *racismo*, já tá soando um pouco... com esse projeto a gente foi abrindo abas, não só sobre o feminismo...

No excerto 45, Graciliano sublinha que as práticas discursivo-identitárias do PMI abordaram, interseccionalmente, o marcador raça ao debater gênero, possibilitando momentos de debate sobre o racismo estrutural, ideologicamente naturalizado nas cosmovisões, narrativas e experiências das pessoas, e reproduzidos por tecnologias sociais, como “*a mídia*”. O estudante aponta que ele e a turma (*a gente*) reconheciam a existência do racismo estrutural, mas ampliaram seu discernimento em relação aos seus modos de funcionamento. Metaforicamente, Graciliano pontua que o racismo se encontrava “*maquiado*”, isto é, “disfarçado”, “mascarado”, porém o PMI ajudou a retirar “*toda essa maquiagem*”.

A maquiagem pode ser compreendida como estratégia discursiva de manipulação. Certamente, as práticas midiáticas também exercem outras funções sociais, não apenas no

âmbito da comunicação social, mas nos processos de identificação dos sujeitos em relação a determinadas práticas, discursos e ideologias. As empresas de comunicação de massa e seus proprietários “controlam tanto as condições financeiras quanto as tecnológicas de produção de discurso” e determinam muitas vezes a agenda da discussão pública (VAN DIJK, 2015, p. 45). A manipulação é uma prática social ilegítima porque serve aos interesses de um grupo, nesse caso, as elites majoritárias, as elites simbólicas, e porque reproduz ou pode reproduzir desigualdade social, de raça e de gênero (VAN DIJK, 2015).

No entanto, o estudante assume o agenciamento coletivo pelo uso reiterado da expressão “*a gente*”, como em “antes *a gente* achava normal, e *a gente* percebe que, se *a gente* fazer esse comentário, já tá soando um pouco o racismo”, desconstruindo o discurso racista em uma de suas formas de atuação, isto é, no âmbito do discurso, de modo que as representações discursivas sobre as relações étnico-raciais são reavaliadas a partir da perspectiva da inclusão e da crítica social.

Além de Graciliano, a estudante Eduarda também avaliou positivamente os eventos sociopedagógicos no PMI (*eu tive uma visão muito positiva do projeto*) ao abordar tanto a agenda feminista quanto o combate ao racismo:

[46] **Malala:** [...] eu tive uma visão muito positiva do projeto, [...] eu não ouvi a professora falar assim: “você tem que pensar assim”, “você tem que fazer isso e aquilo”, eu achei que... tanto feminismo quanto o *racismo* tudo que foi apresentado no projeto foi... mostrado pra você, não falou "você tem que pensar assim", então, eu acho que *desconstruiu uma imagem que... a maioria das pessoas tinha*, não que obrigou você a pensar daquela forma...

Quando Eduarda declara que não ouviu a professora enunciar citações como “*você tem que pensar assim*”, pressupõe-se que, via de regra, os discursos pedagógicos articulados pela escola para tratar de problemas sociais partem de abordagens impositivas, próprias à ordem do discurso pedagógico colonial. A estudante acentua que tanto “*feminismo quanto o racismo*” foram abordados pedagogicamente de modo democrático, sem obrigar a turma “*a pensar daquela forma*”. Avaliando as relações dos/as colegas com as experiências formativas, isto é, “*tudo que foi apresentado no projeto*”, Eduarda declara que o PMI possibilitou deliberações internas positivas que “*desconstruiu uma imagem que... a maioria das pessoas tinha*”, sem as imposições do discurso pedagógico colonial.

6.4 “Dois pontos negativos que eu achei do projeto”

Ao avaliar as experiências formativas no PMI, uma das alunas evidenciou como ponto negativo a “*falta de respeito*” e o “*extremismo*” por parte de alguns/mas colegas, ao demonstrar convicções ideológicas divergentes em relação ao ponto de vista da maior parte da classe:

[47] **Lúcia:** [...] Dois pontos negativos que eu achei do projeto é que houve, de uma certa forma... falavam assim, ah, você tem que respeitar isso e tal, e quando uma pessoa dá uma opinião, não é aceito, principalmente na sala de aula, e eu acho que isso é *falta de respeito*, se você tem a sua opinião, eu tenho a minha, eu vou te respeitar, a gente vai conviver com isso numa boa, eu acho que é ética... e o *extremismo*, eu sou obrigada a... *não ser racista*, eu sou obrigada a... tipo assim... eu não sou obrigada a concordar com a sua opinião... Tipo assim, eu sou machista, é... fulano de tal é feminista... e ela quer impor que eu seja feminista, que eu aceite isso, não que eu seja, é claro, mas eu acho que, tipo assim, tem que ter... pra poder mudar a cabeça hoje em dia das pessoas, a gente tem que mostrar os dois lados de tudo, entendeu, o lado que você pode talvez concordar, e o lado que você não pode concordar, ninguém é... permanece numa opinião pra sempre, a gente é dinâmico, a gente vai mudando sempre... Tanto, gente, que *a Marisa foi chamada de fascistinha*, na sala de aula, *só porque ela falou que ela não era feminista* [...]

Primeiramente, Lúcia destaca que a “*falta de respeito*” por parte da turma ocorre em relação ao compartilhamento de opiniões divergentes, que tensiona as interações em sala de aula (*quando uma pessoa dá uma opinião, não é aceito*). A estudante ressalta a necessidade do respeito como princípio ético para o bom convívio, independente de quais sejam as opiniões. Depois, Lúcia chama a atenção para o “*extremismo*” quando se “obriga” as pessoas a adotarem determinadas crenças, valores, ideologias (*ela quer impor que eu seja feminista*), resultando em relações sociais polarizadas. “*Pra poder mudar a cabeça hoje em dia das pessoas*”, como recurso de convencimento, a aluna sugere que se mostrem “*os dois lados de tudo*”. “*A gente é dinâmico, a gente vai mudando sempre*”, mas é preciso colocar as pessoas em situação de discernimento (*mostrar os dois lados de tudo*) para que possam deliberar reflexivamente sobre suas opiniões e sobre os cursos das próprias vidas. Ao final, para exemplificar o efeito negativo da polarização em sala de aula, Lúcia cita o caso da colega Marisa que “*foi chamada de fascistinha*”, por ter declarado que “*não era feminista*”.

Certamente, “diálogo não pressupõe consenso, diálogo envolve ambos espaços por diferentes vozes (incluindo polemicamente) e uma busca sem garantias por alianças através da diferença” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 6), no entanto, quando a aluna Marisa, alvo da crítica, é identificada com o atributo desqualificador “*fascistinha*” por não se declarar feminista, constatamos que, em vez de avaliar o argumento, os/as estudantes avaliam o argumentador, sem considerar a possibilidade de que há outras posturas político-ideológicas

que não são se filiam unicamente à oposição binária estanque a favor/contra. Lúcia diz que busca construir um discurso baseado no respeito à pluralidade de pontos de vista, mas não é respeitada ao assumir abertamente uma opinião divergente, sendo discriminada por atitudes extremistas.

A atitude extremista traz consequências graves no plano da argumentação, porque provoca a rejeição de todo compromisso e, portanto, de toda aliança, mesmo parcial e temporária, alimentando a “guerra de posição” e a incompreensão das reivindicações democráticas (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 1998). Partindo ainda do depoimento da aluna, em conformidade com hooks (2013), entendemos que é necessário que a comunidade escolar, mormente o público feminino, empregue esforços para a construção de uma irmandade (sororidade politizada?), com vistas à (re)avaliação de atitudes e comportamentos que valorizem a diversidade como característica incontornável das construções identitárias.

Para Bobbio, Mateucci e Pasquino (1998), o termo fascismo adquiriu contornos tão indefinidos na contemporaneidade, que se tornou difícil sua utilização do ponto de vista científico. No entanto, quando um sujeito é excluído ou marginalizado socialmente por ser mulher, negro/a, indígena, muçulmano/a, homossexual (GROSFOGUEL, 2016), ou seja, por se afastar dos parâmetros coloniais de gênero, raça, credo, classe, corporalidades, infere-se que há relações e práticas sociais que colaboram, ideologicamente, para o expurgo do outro (THOMPSON, 2002), um dos modos de operação de ideologias hegemônicas e, também, de regimes políticos de orientação fascista.

Por isso, a utilização do termo em referência, e de tantos outros, como uma forma de agressão, em debates envolvendo a temática de gênero, deve ser problematizada pela escola, por meio da conscientização crítica da linguagem, para que estudantes percebam como a iteração alienada de determinados enunciados reforçam sistemas de dominação e como as ideologias operam a favor ou não de determinados grupos sociais; excluem ou incluem; engajam ou despolitizam. De acordo com Emediato (2018), os discursos que expressam qualquer forma de intolerância, paradoxalmente, “devem ser tolerados em qualquer regime democrático, mas este precisa ficar vigilante sobre a intensidade dos discursos intolerantes e de sua capacidade de promover a violência (extraverbal)”, para que não assumam papel dominante.

A crítica apontada por Lúcia faz sentido se acreditamos que diálogos plurais constituem a base das relações sociais democráticas. No entanto, chama-nos atenção em sua fala a declaração “*eu não sou obrigada... a não ser racista*”. Pressupõe-se, a partir desse enunciado, que ser racista é uma opção possível. Observa-se que há movimentos retóricos

contraditórios no espaço da escola que se valem do discurso do respeito para defender posições discriminatórias. “*Mostrar os dois lados de tudo*” é imprescindível sempre para a formulação de pontos de vista, todavia mostrar o racismo como uma opção, não como um comportamento a ser combatido, viola a ética do respeito e colabora para a existência do discurso da intolerância, do preconceito e da discriminação.

Afinal, a pessoa pode escolher não se filiar a movimentos sociais, mas a conscientização acerca das exclusões e dos modos sutis como operam nos discursos é compromisso de todos/as para a convivência cidadã e para o bem viver. Nesse sentido, é preciso ação sociopedagógica politicamente engajada para mostrar a fragilidade e o perigo desse tipo de posicionamento para uma sociedade democrática: “o erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista, é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele” (FREIRE, 2012, p. 14).

6.5 “Muita gente que não quer mudar o seu ponto de vista... Os meninos...”

Ao final da roda de conversa, os/as estudantes sinalizaram que o ato de relatar as impressões particulares sobre as experiências formativas acerca das práticas discursivo-identitárias gerou reflexões positivas sobre os processos sociopedagógicos proporcionados ao longo do PMI. As considerações tecidas pelos/as estudantes nos fizeram perceber que o PMI materializou, de distintas formas, práticas pedagógicas em perspectiva crítica e decolonial, atentas ao debate sociopedagógico sobre gênero, problematizando os discursos hegemônicos de raça, gênero e classe, que frequentam os variados contextos institucionais, principalmente a escola.

Contudo, enquanto ações pedagógicas engajadas nas questões relativas a gênero e a outros marcadores identitários não envolverem a efetiva mudança de discursos, relações, crenças e valores masculinos, com uma conscientização ética para a desconstrução de masculinidades simplificadas, por vezes tóxicas, o alcance de iniciativas como o PMI se torna menor. A aluna Malala, por exemplo, no excerto a seguir, atesta que muitos “*meninos*” da escola onde estuda ainda rejeitam o debate e não querem mudar seu ponto de vista:

[48] **Malala:** [...] Eu acho que, mesmo depois do projeto, ainda tem *muita gente* que rejeita, *muita gente* que não quer mudar o seu ponto de vista, que (incompreensível), que acha muito forçado. *Os meninos...*

Inicialmente, a estudante avalia, de modo indefinido, que “*muita gente*” “*rejeita*” o debate e “*não quer mudar o seu ponto de vista*”, mas depois especifica a que público se refere (*os meninos*). A justificativa imprecisa que a estudante dispensa é que o público masculino “*acha muito forçado*”, fazendo pressupor que não está predisposto à mudança. Assim, observa-se que as ações do PMI são transformadoras, porém os interesses divididos em sala de aula fazem com que seus efeitos potenciais sejam diferentes em relação às possibilidades de agenciamento a depender do público.

A pergunta que surge a partir desse cenário é: como envolver estudantes do sexo masculino no processo de mudança? Vemos que as práticas discursivo-identitárias do PMI impactam identidades, subjetividades e agências de variadas formas, sobretudo das mulheres, mas a recepção e o engajamento da maior parte do público masculino se encaminham de modo tímido para as práticas cidadãs em relação às desigualdades de gênero. Partindo de tal questionamento, é imprescindível que a escola pense formas de envolver estudantes do sexo masculino para o debate sobre gênero, por meio de processos sociopedagógicos norteados pelo discurso público que integre sempre a linguagem do poder e a linguagem da intimidade, amizade e cuidado (GIROUX, 1997) com vistas à constituição de masculinidades inclusivas e plurais (feministas?) sensíveis aos problemas relacionados às questões de gênero e a outros atravessamentos identitários. Tal debate será sempre permeado por tensões, afinal, o diálogo nem sempre é consensual (FAIRCLOUGH, 2003), principalmente quando diz respeito à mudança de compreensões, práticas e comportamentos “*enraizados*” em nossa cultura. A aluna Joice, por exemplo, insatisfeita, sublinha o comportamento do público masculino no dia da mesa-redonda *Mulheres: meninas inspiradoras*:

[49] **Joice:** [...] toda hora eles reclamavam, toda hora, “*ai que eu não aguento mais esse negócio de feminista*”, “*feminista é uma bosta*”, os meninos não calavam a boca, reclamando, só falando merda...

O referido evento foi avaliado de modo entusiasmado pelas estudantes do sexo feminino, conforme se observou na análise da seção 5.3.1, a partir do relato de Simone, mas, de acordo com Joice, parte do público masculino reagiu de modo diferente, avaliando-o negativamente, seja pelos enunciados proferidos ou pelo comportamento linguístico (*não calavam a boca, reclamando, falando merda*). Para a estudante, as apreciações tecidas pela turma em relação ao PMI foram polarizadas. Segundo ela, os meninos (*eles*) resumem as práticas discursivo-identitárias a “*negócio de feminista*”.

Vemos aí que o debate sociopedagógico sobre gênero, em determinados momentos, assume seu caráter de arena política. Sobre essa questão, Quilomba (2019, p. 42) pondera que é mais fácil uma pessoa com privilégios reprimir e rejeitar para não ter que lidar com a verdade dos outros. Nesse sentido, a repressão “é a defesa pela qual o ego controla e exerce censura em relação ao que é instigado como uma verdade desagradável”. Observa-se que os interesses ficam divididos quando o assunto são assimetrias sociais de gênero, em que grupos minoritários (meninas/mulheres), em sua maior parte, desejam discutir e grupos majoritários (meninos/homens) não desejam.

O estudante Patrício, por exemplo, reforçou o discurso da imobilidade das estruturas ao destacar que as pessoas estão adotando mais atitudes e comportamentos de respeito, mas o pensamento sexista e racista “*não muda*”:

[50] **Patrício:** Eu acho que, assim... que a nossa sociedade sempre é uma sociedade machista, só que, no momento, ela tá respeitando mais, ela tá se... se... como que fala, se resguardando mais, porque antes você tinha a sua opinião e você falava, hoje não, você tá se resguardando, porque você pode ser preso, pode ser processado, eu não acho que *o machismo esteja parando mais*, eu acho que o povo tá respeitando *um pouco mais*, entendeu? Mas *aquele seu pensamento, ele não muda*, é que nem o racismo, “ah porque não existe mais o racismo”, existe sim, só que hoje *o povo não tá falando o que eles queriam falar*.

Verifica-se que o enunciado de Patrício mobiliza discursos e ideologias que atuam na eternização das desigualdades de gênero e raça e na naturalização da “incapacidade” para a reelaboração de si e para a mudança social. O aluno não crê que o “*machismo esteja parando mais*” “*nem o racismo*”. As pessoas estão sendo impelidas por fatores políticos externos a respeitar “*um pouco mais*”, “*o povo não tá falando o que eles queriam falar, com medo*”. As crenças e os valores, definitivamente, não mudam (*aquele seu pensamento, ele não muda*). Pressupõe-se, assim, que ser racista ou sexista não é antiético e anti-humano, mas enunciar isso sim. Como consequência, esse comportamento continua a reproduzir a violência ética das estruturas patriarcais nas relações sociais, afinal o discurso da imobilidade das estruturas implica redução da solidariedade social (ARCHER, 2012) e a “manutenção de práticas que institucionalizam a dominação masculina sobre a mulher” (CONNELL, 1987, p. 185).

O estudante se compromete com a verdade que enuncia, expressando de modo categórico a impossibilidade da mudança individual e coletiva, de forma generalizada, sem atribuir tal processo exclusivamente a gêneros sociais específicos. Pressupõe-se também, a partir do seu enunciado, que as práticas discursivo-identitárias construídas ao longo da aplicação do PMI não chegaram a sequer incentivar/acionar processos de discernimento. Ao desproblematizar as relações raciais e de gênero no presente e no porvir, o discurso da

imobilidade das estruturas também reforça em grande medida o signo patriarcal que sustenta padrões da colonialidade, como a masculinidade hegemônica, “expressão cultural dessa supremacia” (CONNELL, 1987, p. 185).

Não obstante, é preciso reconhecer que uma cultura não precisa ser completamente livre do sexismo, do racismo e da homofobia para incentivar a emergência e proliferação de masculinidades, feminilidades e identificações de gênero mais inclusivas e plurais (ANDERSON, 2009). Ainda que homens brancos, heterossexuais, cristãos, com suas masculinidades hegemônicas e simplificadas, se mantenham em situação de poder e dominação, identidades plurais podem surgir e mitigar a presença opressora dos estigmas sociais.

Ainda que as duas turmas observadas tenham predominância do público feminino, durante a investigação etnográfica, constatei que as participações do público masculino foram realmente mais atenuadas em diferentes momentos. A participação desses estudantes acontecia para tratar de temas mais genéricos, como a leitura e a produção escrita em termos de tecnologização (GIROUX, 1997), ou temáticas mais universais. O relato de Patrício evidencia não somente a crença na ausência de mudança no comportamento de alunas e alunos, mas até mesmo em uma espécie de simulação de abertura para o debate.

“Fica claro que, globalmente, os homens têm muito a perder ao lutar pela igualdade de gênero porque os homens, coletivamente, continuam a coletar dividendos patriarcais” (CONNELL, 2016, p. 98). Todavia é preciso insistir na possibilidade de mudança dessas masculinidades. A construção de redes de aliança com corpos não femininos é imprescindível para uma sociedade plural. Muitas conquistas políticas e jurídicas das mulheres ocorreram em parceria com homens que detinham autoridade organizacional ou política (CONNELL, 2016).

Colocando em relevo avaliações sociopositivas, outros estudantes do sexo masculino apontaram início de mudanças em relação ao modo como compreendem o debate sobre gênero e como passam a estabelecer novas relações sociais com as mulheres, destacadamente as mães:

[51] **Oswald:** [...] eu tenho mais é... a cabeça mais aberta, a percepção mudou um pouco, a visão deixou de ser um pouquinho fechada, certo? Mano, vou dizer com relação à igualdade de gênero também, era muito questionável... mas hoje em dia tenho a percepção um pouco melhor, a visão... da mulher...

[52] **Machado:** [...] eu sempre defendi mulher... agora acho que *a gente não se identificou tanto porque a gente nunca foi desvalorizado...* agora a gente foi estimulado a valorizar a mulher, com certeza agora tenho motivo para ser mais atencioso com minha mãe, com certeza [...]

[53] **Mário:** Teve certas coisas que foram trabalhadas na sala, que dentro da minha casa foi um motivo de debate... e aí a gente conversou bastante. Como na minha casa, só é eu e a minha mãe, então tem certos pontos que foi abordado aqui na sala que a gente se identificou muito e aí foi motivo de debate... entendeu? e a gente conversou muito sobre... ah tipo, no momento ali a gente se aproximou mais, *mas depois normalmente... não.*

Ao mobilizar a expressão metafórica “*cabeça mais aberta*” para representar os efeitos das práticas discursivo-identitárias do PMI, Oswald trata da mudança pessoal em termos de intensidade, com a utilização do advérbio “*pouco*”, como em “*a percepção mudou um pouco*”. O estudante pontua que tem “*a percepção um pouco melhor*” a respeito da igualdade de gênero e da condição feminina (*visão... da mulher...*), mas ainda mantém suas crenças e seus valores quase inalterados. Quando utiliza a construção “*a visão deixou de ser um pouquinho fechada*”, pressupõe-se que sua compreensão sobre o debate permitiu uma abertura para a reelaboração reflexiva, com o uso do diminutivo (*pouquinho*) para reforçar a baixa intensidade. Observa-se que, ao se aproximar da experiência social das mulheres, familiarizando-se com ela, os estudantes do sexo masculino passam pelo exercício da alteridade que parece mais favorável às relações sociais positivas deles com mulheres próximas. O exercício da alteridade possibilita o bem viver, por meio de relações sociais mais inclusivas e cidadãs.

Machado, por sua vez, ao declarar que “*sempre defendeu mulher*”, constrói a representação de sexo feminino como frágil. Ele e os demais colegas do sexo masculino (*a gente*) não se identificaram “*tanto*” com as práticas discursivo-identitárias do PMI porque “*nunca*” se sentiram desvalorizados, isto é, sempre estiveram em situação de privilégio. Via de regra, o sujeito privilegiado não se coloca em posição de escuta ou de abertura porque não tem discernimento da situação de privilégio que vive. Seu enunciado atesta que ele não se sentiu tocado ou representado pelo projeto e que a ênfase do projeto na mulher relegou as funções do homem. Não obstante, o debate sociopedagógico é representado em termos de estímulo para um cuidado ético (*valorizar a mulher*). Agora tem “*motivo para ser mais atencioso com a mãe*”.

O estudante Mário, por sua vez, destaca que práticas discursivo-identitárias do PMI (*certas coisas que foram trabalhadas na sala*) foram “*motivo de debate*” com mãe, o que gerou diálogos e fortalecimento de vínculos (*aproximações*). Por morar exclusivamente com a mãe, identificou-se muito com a experiência no projeto. Mário destaca que as conversas eram motivadas em sala de aula, gerando ressonância no lar, por meio de novas relações socioafetivas com a própria mãe, mas em momentos pontuais, pois “*a gente se aproximou mais, depois normalmente... não*”. O final do enunciado revela a necessidade do debate

frequente no contexto escolar para que se presentifique cada vez mais no contexto do lar e nas relações familiares, uma vez que, com o passar do tempo, se enfraquece. As preocupações últimas não são mantidas porque ficam no plano do discernimento e não se intensificam em termos de deliberação reflexiva e dedicação. Com isso, não há transformação da agência primária em agência engajada e, conseqüentemente, na mudança social.

Por fim, ao avaliar a participação geral da turma na roda de conversa, por meio dos relatos individuais, a estudante Marie destaca:

[54] **Marie:** [...] eu acho interessante que... tipo... as pessoas que eram *mais fechadas* pro assunto, pelo menos o que vi aqui no começo do ano, são as que mais estão falando agora...

Apesar dos posicionamentos divergentes entre os/as colegas, de acordo com a aluna, houve mudança no modo como parcela da turma passou a se engajar a respeito da temática. Marie os representa como agentes primários em processo de mudança, os quais demonstravam pouca afinidade com o debate (*eram mais fechadas pro assunto*), no início do ano letivo, mas agora, ao final, estão mais participativos/as. A expressão metafórica “*fechadas pro assunto*”, que sugere a ideia de ausência de identificação e/ou afinidade, associa-se à falta de discernimento acerca do debate sobre gênero no passado. As experiências formativas possibilitaram reelaboração reflexiva e fizeram emergir o interesse coletivo, indiciado pelo envolvimento dessa parcela da turma na roda de conversa por meio do processo “falar”, em “são as que mais estão *falando* agora”. O ato de falar “*mais*”, no presente, é avaliado de modo positivo pela estudante Marie, que o compreende como uma mudança significativa. Falar sobre o tema com abertura revela alteração sociopositiva nos modos de se identificar com ele.

Nas amostras discursivas desse capítulo, observamos que estudantes colocaram em proeminência os principais pontos críticos das práticas e dos discursos investigados. As práticas de (micro)resistência são construídas na escola entre avanços e tensionamentos. Os processos sociodiscursivos de agenciamento associados a processos reflexivos de decolonização são sublinhados predominantemente pelas estudantes do sexo feminino. Os estudantes do sexo masculino, por sua vez, apontam para uma abertura ainda incipiente, que fica no nível do discernimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES

São estes momentos complexos de hoje que provocam movimentos de teorização e reflexão, movimentos não lineares, mas serpentinados, não ancorados na busca ou projeto de uma nova teoria crítica ou de mudança social, mas na construção de caminhos - de estar, ser, pensar, olhar, escutar, sentir e viver com sentido ou horizonte de(s)colonial (WALSH, 2013, p. 24).

Como vimos neste estudo, os discursos e as práticas de (micro)resistência articulados e construídos pelas ações do PMI produzem transformações sociopositivas no contexto escolar. As práticas discursivo-identitárias incentivam o engajamento na mudança da sensibilidade social acerca do debate sociopedagógico sobre gênero e outras inscrições identitárias, como raça, etnia, classe. O acionamento das propriedades emergentes e dos poderes causais dos textos protagonistas e das conversações internas, por meio das práticas discursivo-identitárias, possibilita agenciamentos que se associam a processos reflexivos de decolonização e a mudanças identitárias.

Os dados etnográfico-discursivos analisados revelam que é possível associar as práticas de leitura e de escrita a debates culturais e políticos mais amplos, como a política identitária de gênero, na perspectiva do reconhecimento da diversidade e da desconstrução do sexismo e do racismo estrutural e epistêmico, com vistas à mudança social (STREET, 2014; FAIRCLOUGH, 2016 [1992]). Observei que as práticas discursivo-identitárias são marcadas pelo *continuum* entre a ordem do discurso pedagógico colonial e a ordem do discurso pedagógico decolonial, que convivem de modo tensionado no contexto da sala de aula. As rodas de leitura e de conversa, a produção do diário de bordo, a mesa redonda com testemunhos, revelaram-se como práticas discursivo-identitárias potencialmente decoloniais, por reconfigurarem as interações em sala de aula, as relações de poder entre docente e discentes e a relação com a escola, a disciplina, a leitura, a escrita, o livro e o conhecimento.

As análises linguístico-discursivas das representações e identificações discentes acerca do debate sociopedagógico sobre gênero revelam que as práticas discursivo-identitárias do PMI acionam processos reflexivos que possibilitam movimentos de agenciamento. Para indicar transformações identitárias e agenciamentos motivados pelas conversações internas (discernimento, deliberação reflexiva e dedicação), as dimensões temporais (passado e presente) foram realçadas pelos/as estudantes nas amostras discursivas em diferentes

momentos, por meio do emprego de elementos linguístico-discursivos específicos, sobretudo metáfora, pressuposição, seleção lexical e avaliação.

As ressonâncias das práticas discursivo-identitárias nos processos reflexivos de decolonização e agenciamento ocorrem de formas distintas para cada pessoa, uma vez que dependem da abertura individual para que aconteçam movimentos de reelaboração identitária e subjetiva. A reflexividade dos/as estudantes se intensifica e produz agenciamento ao reformular crenças, valores, ideias, discursos e ideologias, que impactam nas interações sociais, no âmbito da instituição escolar e da família. Ao incentivar a promoção de conversações internas que concorrem para a metarreflexividade, por meio das práticas discursivo-identitárias no contexto escolar, o PMI colabora para a emergência e intensificação de (i) *agenciamentos epistêmicos*, associados a processos reflexivos de decolonização do saber, que descondicionam, desnaturalizam e desessencializam o olhar acostumado a ler conforme regimes de verdade hegemônicos; (ii) *agenciamentos políticos*, associados a processos reflexivos de decolonização do poder, que estimulam a agência engajada e a construção de comunidades de aprendizado para a convivência cidadã; e (iii) *agenciamentos identitários*, associados a processos reflexivos de decolonização do ser, que possibilitam a reelaboração biográfica metarreflexiva e o autorreconhecimento.

Os processos reflexivos de decolonização e agenciamentos se retroalimentam e se alteram mutuamente, de modo imbricado, intensificando a agência engajada. O agenciamento epistêmico se mostrou como o mais incipiente dos três. Agenciamentos políticos e identitários, sobretudo identitários, foram sinalizados com constância pelas estudantes do sexo feminino, em discursos articulados nos registros escritos constantes em diário de bordo e em relatos orais na roda de conversa. Outros agenciamentos também podem acontecer.

Estudantes do sexo feminino revelaram que as experiências formativas no PMI contribuíram para novos modos de ser e de se relacionar socialmente com os/as colegas na escola e com a família, com posturas mais agentivas e críticas. A reelaboração reflexiva das estudantes se encaminha para um movimento metarreflexivo e para a agência engajada uma vez que elas relatam preocupação não apenas com o bem estar pessoal, mas, na lógica do bem viver, com o de outras pessoas, principalmente mulheres próximas que são complacentes com o sexismo estrutural ou que estão ou possam estar vivendo situações de opressão e/ou relacionamentos abusivos.

Os discursos articulados pelas estudantes nos relatos orais e escritos também apontam que as práticas discursivo-identitárias do PMI contribuem para processos de conscientização linguística crítica, ampliando a percepção a respeito do papel da linguagem na iteração de

discursos preconceituosos e discriminatórios. Isso se torna possível porque os processos de produção, circulação e consumo de textos protagonistas na escola são marcados pela biopraxis pedagógica decolonizante (OCAÑA; LÓPEZ; CONEDO, 2018). A metáfora do portal, que se vincula à metáfora “abrir a mente”, normalmente é citada por elas para se referir à transformação pessoal e à capacidade de ouvir e entender opiniões contrárias. Além disso, as alunas sublinham a compreensão de que é possível defender ideais particulares progressistas com um discurso que agrega as pessoas.

Os relatos orais dos/as estudantes do sexo masculino indiciam que os processos de transformação identitária e de identificações de gênero mais inclusivas são tensionados. Os discursos articulados por eles apontam para a abertura e mudança, mas como movimento inicial, ainda na esfera do discernimento. As percepções desse público acerca das experiências formativas ficaram divididas. Alguns estudantes sinalizaram ausência de identificação com os discursos e as práticas do PMI enquanto outra parte apontou abertura para o diálogo e para a mudança. Por isso, é imprescindível que o debate sociopedagógico sobre relações de gênero se presentifique cada vez mais no cotidiano da sala de aula, com experiências significativas que envolvam o pensar, o sentir e o agir, de modo que as ressonâncias das práticas discursivo-identitárias não estimulem somente o discernimento. É importante que o discernimento se encaminhe para a agência engajada, passando pela deliberação reflexiva e pela dedicação, de modo que a lógica comunitária do bem viver se concretize nas relações sociais dentro da escola e fora dela (ARCHER, 2004; HUANACUNI, 2010; WALSH, 2013).

Existem muitos obstáculos que impedem ações emancipatórias e intensificação dos agenciamentos no contexto escolar, como os discursos cristalizados que se materializam nas interações sociais e no *habitus* institucional. O modelo de EM talvez seja o obstáculo mais problemático, uma vez que não há consenso por parte de docentes, discentes, instituição e SEEDF acerca da finalidade maior do EM: a formação é para a vida, para o mercado de trabalho ou para a aprovação em processos seletivos? A formação deve focalizar essas três finalidades ou priorizar algumas delas? Reformulando discursos e propostas educativas de Tomaz Tadeu da Silva, Ocaña, López e Conedo (2018, p. 215) lançam ainda outros questionamentos pertinentes:

Para que desejamos educar?
 Educar para compensar, assimilar, reproduzir ou doutrinar?
 Educar para diferenciar ou biculturalizar?
 Educar para tolerar ou prevenir o racismo e a exclusão?
 Educar para transformar (pedagogia crítica)?
 Educar para interagir?

Educar para empoderar?
Educar para decolonizar?
Educar para comunalizar?
Educar para alterar?
Como?

O projeto político-pedagógico (PPP) do CED 07 (2019, p. 16), por exemplo, caracteriza a escola como “inclusiva”, cuja missão é “contribuir para a formação integral do estudante-cidadão por meio de produção e aplicação de conhecimentos, pautados nos princípios da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei n. 9394/96”, no entanto a agenda dos processos seletivos orienta, sobremaneira, rotina, discursos, práticas pedagógicas e práticas curriculares.

Reconhecemos que a discussão sociopedagógica sobre relações de gênero e cidadania é viabilizada e legitimada no contexto escolar quando a escola assume formalmente seu engajamento. Via de regra, docentes que trabalham isoladamente com essa temática são vistos de modo estigmatizado como “militantes” (LOURO, 2014). Quando se institucionaliza o debate, como ocorreu com a aplicação do PMI, com a sua inclusão no PPP da escola, estudantes, docentes e comunidade se relacionam com o tema de modo mais comprometido. Não se trata de impelir corpo discente a assumir a obrigação, mas de reconhecer a necessidade da mudança discursiva no tratamento da questão para a mudança em escala institucional e, conseqüentemente, social. Quanto mais contato os estudantes do sexo masculino tiverem com as experiências sociais das mulheres, por exemplo, mais eles atualizam sua percepção e perspectiva sobre eles mesmos (ANDERSON, 2009). O “compromisso ativo” com o “processo de autoatualização” promove o próprio bem-estar e impacta sociopositivamente nas relações sociais (HOOKS, 2013, p. 28).

Ao incluir o PMI no PPP, a escola legitima tal debate, no entanto a preocupação com processos seletivos externos (PAS e ENEM) tensiona o desenvolvimento das ações do PMI e de quaisquer iniciativas progressistas. O *habitus* institucional vai se organizando de modo similar às escolas privadas e aos cursinhos pré-vestibulares que se valem do discurso de aprovação no PAS e no ENEM para motivar estudantes. Isso certamente produz tensões no espaço escolar, uma vez que o discurso da aprovação, propagado quase sempre por instituições privadas, passa a fazer parte das práticas organizacionais que moldam o *habitus* institucional da escola pública. O discurso da aprovação no vestibular, no ENEM e no PAS, permeia a rotina da escola e é legitimado pela própria escola. Certamente, a educação para resultados, isto é, para a aprovação em processos seletivos, é chamariz para matrículas. Muitos pais, mães e responsáveis, procuram estrategicamente determinadas escolas como

forma de garantir a inserção dos/as filhos/as no mundo do trabalho, não com o intuito de formá-los/as como cidadãos/ãs em um mundo de injustiça e desigualdade (LARROSA, 2012). A educação como prática da liberdade e para o bem viver seria uma consequência.

No entanto, cito um exemplo curioso a respeito dessas tensões e contradições. Em uma das aulas observadas na turma do segundo ano, a professora Otilina comentou sobre o PAS, no intuito de incentivar o interesse dos/as alunos/as pela disciplina de LP e para o desenvolvimento de práticas leitoras. Em seguida, uma estudante do sexo feminino perguntou sorridente, em voz alta, o que era o PAS. O sorriso parecia contestar o discurso pedagógico docente e, ao mesmo tempo, revelar que a estudante não via o PAS como parte das suas aspirações pessoais naquele momento. Talvez o comentário fosse fruto de mera desinformação, mas talvez seu “ideal” de escola fosse outro. Em contextos marcados pela vulnerabilidade social, a escola busca estratégias para “conscientizar” e atrair a população educacional para a importância dos processos seletivos como forma de ingresso em curso superior. Certamente, a ampliação dos níveis de escolaridade está associada a processos de ascensão social, como a mudança no perfil socioeconômico, todavia experiências formativas com propósitos emancipatórios não podem ser reduzidas ao desempenho imediato, “como algo a ser medido, administrado, registrado e controlado” (GIROUX, 1997, p. 127).

Além dessa problemática em torno da missão do EM, o tempo de execução do PMI foi outro elemento não favorável ao aprofundamento das ações empreendidas. Em entrevista oral, a professora Otilina sinalizou que o ideal seria desenvolvê-lo ao longo do ano, abrangendo as demais disciplinas e permitindo o processo de recriação/ressignificação por parte das próprias docentes de modo autoral. Com mais tempo, explorariam outras potencialidades do programa. É importante, por exemplo, respeitar os processos de produção escrita para a construção da biografia da mulher inspiradora. Reelaboração de crenças e valores e transformações identitárias são movimentos processuais e dependem da ativação das potencialidades agenciadoras de cada prática discursivo-identitária construída, o que requer tempo.

O discurso da imobilidade das estruturas, articulado por estudantes em relatos orais, é outro impeditivo para o êxito das práticas discursivo-identitárias do PMI e encontra reforço na ordem do discurso pedagógico colonial, sustentado em gêneros, discursos e estilos que iteram padrões de colonialidade do saber, do poder e do ser, os quais também reforçam sexismo e racismo estruturais e epistêmicos. Desconstruir crenças, valores e discursos cristalizados socioculturalmente é, sem dúvida, um desafio. Com base na análise dos dados etnográficos, observamos que associar a perspectiva decolonial à abordagem crítica é uma possibilidade para desestabilizar esses regimes de verdade que se materializam no contexto institucional e

social, atravessam as identidades e impedem ações emancipatórias. Certamente, estruturas coloniais continuarão a existir. O exercício a ser produzido no contexto escolar é o da vigilância para ampliar cursos de atuação na vida e multiplicidades de formas de ser, entendendo politicamente o que nos constitui, constrange, estrutura e transforma.

O ensino colonial, tradicional, bancário, enciclopedista, racionalizante, parte de padrões da colonialidade e baseia-se no etnocentrismo da tradição europeia, na reprodução e na memorização, produzindo verdades que não reconhecem contextos, ontologias, identidades, dinâmicas locais e contra-hegemônicas. As colonialidades do saber e do poder promovem e sustentam a iteração irrefletida e obediência, e a colonialidade do ser impõe regimes identitários que mantêm pessoas na posição de agentes primárias.

Em relação ao contexto investigado, observamos a construção de práticas de abordagem colonial e decolonial. A abordagem é marcada pela descontinuidade. As rodas de leitura e de conversa, a produção do diário de bordo e a mesa redonda com testemunhos foram surpreendentemente impactantes, em termos de potencial reflexivo, constituindo-se em práticas discursivo-identitárias de abordagem decolonial. Por outro lado, as práticas discursivo-identitárias voltadas para leitura e socialização de notícias não possibilitou que estudantes expressassem suas percepções particulares e acionassem experiências e memórias, com a consciência crítica sendo tecida nos processos formativos com vistas à reelaboração reflexiva. É importante conectar a instância do pensar à instância do sentir, trazendo a vida dos/as estudantes, das mães, das mulheres do seu círculo social.

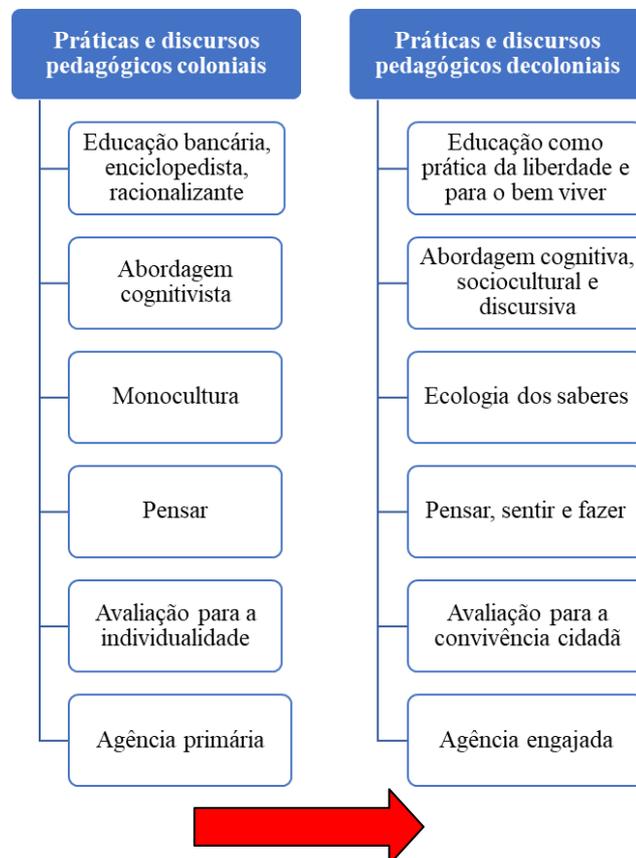
A abordagem centrada no conteúdo temático dos gêneros jornalísticos para tratar das relações entre instituições sociais e identidades interseccionais inicia o movimento reflexivo, mas fica no plano do discernimento. Esse é um ponto importante para refletir sobre a abordagem pedagógica e o seu impacto nas possibilidades de agenciamento. Certamente, não é a abordagem exclusiva do conteúdo temático que garante a resistência, a mudança identitária, o discernimento, a deliberação e a dedicação. Reconhecemos que os processos de mudança ocorrem assim mesmo: entre tensões, contradições e investimentos, as práticas e os discursos decoloniais vão se construindo no contexto escolar. As flutuações do trabalho pedagógico, com reforço ou mitigação das práticas e dos discursos coloniais, devem ser objeto de avaliação e crítica sempre.

Isso não significa que a abordagem pedagógica não foi emancipatória e crítica, mas que essas práticas específicas se centraram mais no conteúdo temático e nos processos de paráfrase reprodutiva, em detrimento da elaboração reflexiva e do estilo, que possibilitariam novas formas de ser e sentir, e da criação, que favoreceria novas formas de pensar e agir. É

preciso estar atento/a para que as práticas discursivo-identitárias do PMI sejam construídas a partir de intencionalidades pedagógicas que se voltem para movimentos (meta)reflexivos. Em suma, essas práticas discursivo-identitárias constituíram um momento específico e fazem parte do processo de mudança pedagógica, institucional e social.

A ordem do discurso pedagógico decolonial para a agenciamento e transformação social parte de novos gêneros, discursos e estilos, ou da ressignificação crítica de gêneros, discursos e estilos vigentes e hegemônicos, considerando outras finalidades para processos educativos e formativos, para além da inserção no mercado de trabalho e da aprovação em processos seletivos. “Práticas políticas, epistêmicas, vivenciais e existenciais que lutam por transformar os padrões de poder e os princípios sobre os quais o conhecimento, a humanidade e a existência mesma tem sido circunscrita, controlada e subjugada” (WALSH, 2013, p. 29) por forças que agem insidiosamente em âmbito institucional e social (KINCHELOE; MCLAREN, 2005). A figura a seguir reúne as pistas sugeridas pelas práticas e pelos discursos investigados, os quais marcam um *continuum* entre a ordem do discurso pedagógico colonial e a ordem do discurso pedagógico decolonial.

Figura 9 – *Continuum* entre práticas e discursos pedagógicos coloniais e decoloniais: seis dimensões



Fonte: elaboração própria.

A descontinuidade em relação à ordem do discurso pedagógico colonial marca a mudança social a partir do contexto escolar. Gêneros, discursos e estilos que rompem com o ensino de cariz colonial favorecem *agenciamentos epistêmicos* porque valorizam a ecologia dos saberes (saberes do Norte e do Sul global; saberes e experiências globais, locais e dissidentes), as novas ordens de discurso e os processos de criação. Processos reflexivos de decolonização do poder associam-se a *agenciamentos políticos*, por meio da autoria, da desobediência, da transgressão, do protagonismo e do paradigma comunitário. Processos reflexivos de decolonização do ser associam-se a *agenciamentos identitários*, que contemplam as instâncias do pensar, do sentir e do agir e intensificam a agência engajada, o empoderamento, não ficando restrita à dimensão cognitiva do sujeito, pois se abre para compreensões socioculturais e discursivas. No entanto, esse processo reflexivo só é viabilizado de fato quando a ordem do discurso pedagógico colonial se altera e produz novas verdades, reconfigurando o *habitus* institucional.

A ordem do discurso pedagógico decolonial parte de “pedagogias que animam o pensar desde e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de viver distintos. Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo” (WALSH, 2013, p. 7). Nesse sentido, a partir da biopraxis pedagógica decolonizante (OCAÑA; LÓPEZ; CONEDO, 2018), as reflexividades se encaminham para a metarreflexividade e para a mudança social. A metarreflexividade é “o modo dominante de deliberação interna associada com a morfogênese nascente” (ARCHER, 2012, p. 206).

No PMI, existe a abertura para o aprofundamento do debate sociopedagógico sobre gênero, considerando não somente masculinidades e feminilidades, mas a diversidade sexual e as identidades e identificações não-binárias de gênero, todavia, no contexto investigado, as práticas discursivo-identitárias do PMI se voltam sobremaneira para a dualidade masculino/feminino. Em momentos pontuais, como na produção de cartazes multimodais e na realização da palestra específica, a perspectiva *queer* (BUTLER, 1993; LOURO, 2014; FURLANI, 2011) foi trazida para o diálogo. No entanto, itens linguístico-discursivos que sugerem essa abordagem não aparecem nos relatos escritos e orais dos/as estudantes. Esse silenciamento indicia o modo como as práticas transcorreram. A abordagem *queer*³⁶ pode

³⁶ Em sua tese de doutoramento em construção, Emmanuel Henrique Souza Rodrigues lança um olhar crítico, transgressor e decolonial sobre o PMI, observando possibilidades de ampliação político-pedagógica a partir da abordagem *queer*, para considerar dissidências de gênero e sexuais. A esse respeito, sugiro a leitura do artigo de

ampliar e favorecer o debate sociopedagógico sobre gênero porque antifeminilidade e homofobia estão intimamente relacionadas, afinal a antifeminilidade codifica um homem como não homossexual e a masculinidade hegemônica e simplificada se baseia em um sistema de relação dicotômico que é policiado pela homofobia (ANDERSON, 2009).

Por isso, o debate aberto e politicamente engajado para a construção social de gênero, contemplando diferentes identidades e corpos, constitui uma abordagem necessária quando se almejam relações de gênero mais plurais e democráticas. As perspectivas heteropatriarcais sobre as identidades e relações de gênero partem de uma visão essencialista binária apregoadora de feminilidades e masculinidades que não concorrem para processos de inclusão social do diferente. O debate politicamente engajado, com atenção para a diversidade sexual e de gênero, pode promover (micro)resistências criadoras e transgressivas na escola para pensarmos a desconstrução de tais perspectivas e a construção de identificações de gênero mais inclusivas e agentivas.

A introdução de obras, textos, autores/as inspiradores/as, de corpos e identidades dissidentes para tratar da diversidade sexual e das identidades homossexuais pode ampliar as linhas de atuação do PMI, na perspectiva dos Direitos Humanos. Pluralizar o debate, de fato, não afeta a especificidade do PMI, que valoriza o legado e as narrativas das mulheres. Quando não há alternativas para relações de gênero mais plurais e inclusivas, “meninos e homens estão mais dispostos a submeter sua agência à masculinidade ortodoxa, que permanece predicada no antifeminismo, no sexismo e no pensamento misógeno” (ANDERSON, 2009, p. 151). A mudança sociodiscursiva das masculinidades passa pela agência humana e possibilita que homens heterossexuais se reelaborem reflexivamente para ocupar funções e posições sociais culturalmente associados a feminilidades ou à homossexualidade, sem ameaçar/desonrar sua masculinidade heterossexual.

O enfoque na construção sociodiscursiva das masculinidades também é uma dimensão imprescindível para potencializar as ações do PMI. “Quando homens estão presentes somente como uma categoria de fundo em um discurso de políticas sobre mulheres, é difícil levantar questões sobre os interesses, problemas ou a diversidade de homens e meninos” (CONNELL, 2016, p. 95). Reconhecemos que trazer “problemas dos homens para dentro de um arcabouço existente de política para as mulheres pode enfraquecer a autoridade que as mulheres já conquistaram nessa área política”. Como os homens ainda detêm “maior controle da

autoridade institucional e de bens”, sua inclusão “pode minar, ao invés de ajudar, o esforço em prol da igualdade de gênero (CONNELL, 2016, p. 96). No entanto, não se pode perder de vista o “caráter relacional do gênero”. Faz-se mister construir estratégias pedagógicas para envolver e engajar o público masculino no debate sobre gênero com vistas à construção do bem viver. Certamente, as formas de intervenção no contexto escolar “não podem abandonar as mulheres, mas serão mais eficientes à medida que considerarem a pluralidade e a contingência dos sujeitos envolvidos” (LOURO, 2014, p. 162).

Compreendemos que a masculinidade hegemônica de cariz colonial é uma construção sociocultural e discursiva, baseada em relações de poder que marginalizam e/ou excluem o diferente, e que tal masculinidade pode ser repensada/desconstruída por discursos e práticas de resistência crítica e decolonial que envolvam leitura literária e escrita autoral. Embora a mitigação do sexismo seja uma característica da mudança cultural das masculinidades, esse processo não garante a equidade de gênero. No entanto, quando masculinidades inclusivas dominam em determinadas instituições e organizações, há benefícios sociais para mulheres e para a coletividade (ANDERSON, 2009).

A existência da masculinidade hegemônica é um poderoso mecanismo cultural por meio dos quais os homens mantêm o domínio cultural. Portanto, uma cultura de masculinidade inclusiva não garante o realinhamento da ordem de gênero (ANDERSON, 2009). Foucault (2003), por exemplo, sugere que o poder deve ser compreendido como a multiplicidade de relações de força entre indivíduos, organizações e instituições. Dessa maneira, sujeitos não estão meramente expostos a perspectivas institucionais. Eles possuem potencial agentivo na formação da perspectiva institucional por complacência, protesto, resistência, insurgência, reexistência.

Outro ponto importante a ser considerado na ressignificação do PMI é a utilização das redes sociais digitais como espaço formativo. As redes sociais e plataformas digitais podem se tornar valiosos parceiros no desenvolvimento das ações do PMI. A idealização do PMI se inicia com o *sexting* como situação-problema, mas sua aplicação no contexto investigado prioriza as interações no espaço e tempo da sala de aula. Embora a formação continuada dos/as docentes tenha apresentado componente envolvendo as tecnologias de informação e comunicação, o trabalho pedagógico na escola foi mais orientado para a produção de materiais orais, escritos e multimodais, de natureza não digital. O imperativo de ser reflexivo perpassa os diferentes espaços e tempos em que os sujeitos estão inseridos, se formam e se relacionam, sejam reais ou virtuais. Certamente, a escola precisa pensar, também, formas de

garantir a inclusão digital de estudantes para que possam utilizar o ciberespaço como lugar de ações formativas e as hipersemioses como objeto de estudo.

Em relação aos procedimentos metodológicos, quero destacar que este estudo busca contribuir para a ressignificação dos modos de se construir análises discursivas críticas com foco em práticas de resistência. Tratando-se de pesquisas de natureza etnográfico-discursiva, as análises podem se tornar mais criativas e autorais se partirem das especificidades das práticas e dos discursos investigados como eixo estruturante da organização do *corpus* e da elaboração das análises no lugar das categorias linguístico-discursivas, que são convidadas à medida que os dados forem exigindo. Quando não há flexibilidade e abertura para a criação, as categorias analíticas, por vezes, aprisionam objetos/temas/problemas e, também, o movimento intelectual e reflexivo do/a pesquisador/a. Descrições funcionais, com emprego rígido e exaustivo de metalinguagem específica, podem ceder espaço para análises linguístico-discursiva de natureza mais movente, reflexiva e explanatória.

A organização dos capítulos cinco e seis, por exemplo, baseada no fator temporal, *durante* (crisálida) e *depois* (borboleta), e nos métodos de geração de dados empregados (observação de aula, notas de campo e diário de bordo no capítulo cinco e rodas de conversa no capítulo seis) permitiu-nos ver (i) o modo como o PMI foi ressignificado no contexto escolar pelas docentes, por meio da descrição, análise e interpretação das práticas e dos discursos investigados, com as vozes dos/as estudantes protagonizando as cenas; e (ii) o modo como estudantes representam e identificam o debate sociopedagógico sobre gênero durante a aplicação do PMI e no período de finalização das ações. As análises centralizam as vozes dos/as estudantes e aparecem ao longo do trabalho, ganhando densidade nos capítulos cinco e seis, dedicados exclusivamente a esse propósito. Em termos textuais, descrições, análises e explicações aparecem de forma articulada nos dois capítulos, com uma ou mais categorias linguístico-discursivas postas em relevo em cada seção. Em perspectiva transdisciplinar, vozes de autores/as do Norte e do Sul global sustentam as explicações críticas.

Por fim, quero destacar ainda que o estudo, além de evidenciar a construção de práticas de (micro)resistências no interior da escola e as possibilidades de agenciamento, considerando a as experiências discentes, também produziu variadas e potentes ressonâncias em minha formação como cidadão, professor e pesquisador. Os quatro anos e seis meses de estudos, leituras, reflexões, escritas, partilhas, expedições, confinamentos, constituíram para mim, sem dúvida, um grande portal, um portal para múltiplas transformações e crescimento intelectual. Ao reler o texto da tese na íntegra, observando os modos como discentes

representam e identificam o debate sociopedagógico sobre relações de gênero na escola, percebo que os objetivos propostos para a investigação foram atingidos.

As análises, reflexões, explicações acerca do PMI mostram que uma Pedagogia crítica do sul é possível quando se abordam problemas socioculturais, parcialmente discursivos, no interior da escola, considerando elementos estruturantes da conjuntura global e local, com vistas a uma educação como prática da liberdade e para o bem viver. Entre investimentos, acertos, desvios, contradições, vemos, a partir das ações do PMI, que práticas sociopedagógicas potencialmente agentivas e emancipatórias vão apresentando seus contornos, no chão da sala de aula. Nesse processo de desconstruir e reconstruir discursos e práticas pedagógicas marcadas pela colonialidade, as vozes dos/as estudantes merecem atenção. Sem dúvida, a escuta sensível das narrativas do público discente acerca das suas experiências particulares, percepções, impressões, pode nos auxiliar na construção de uma educação crítica e decolonial, fundamentada na poética do diálogo e na ética do bem viver.

No cenário brasileiro, o momento atual é cinzento para a defesa das pautas progressistas, devido ao recrudescimento do bolsonarismo, do pensamento negacionista e da agenda neoliberal e conservadora. A resistência se torna um desafio maior. A escola, como esfera pública, tem papel fundamental na desconstrução desses discursos que despolitizam e acentuam desigualdades sociais, raciais e de gênero. Professores e professoras, como intelectuais transformadores/as e agentes da esperança (GIROUX, 1997; MCLAREN, 2008), que acreditam em democracia e justiça social, precisam engajar-se e engajar o outro nessas pautas, para que elas sempre integrem a agenda pública. Alimento o desejo de que esta tese possa inspirar o surgimento de outras investigações críticas, discursivas e decoloniais, com foco no contexto escolar, vitais para a construção da pluriversidade, da humanização da existência e da emancipação social.

REFERÊNCIAS

- AHEARN, L. Agency. **Journal of Linguistic Antropology** 9 (1-2): 12-15. American Anthropological Association, 2000.
- ALBUQUERQUE, G. V. **Projeto Mulheres Inspiradoras**: a pedagogia de projetos e o fortalecimento da identidade dos estudantes e das estudantes. Trabalho de conclusão de curso (Especialização). Curso de Especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6^a a 9^a série) da Universidade de Brasília, Brasília, 2015, 91f.
- _____. A formação de sujeitos de direitos: o Projeto Mulheres Inspiradoras e o poder transformador da educação. **Revista Brasileira de Educação Básica**. Ano. 3. Edição Especial. Número 10, Outubro, 2018, p. 1-17.
- _____. **Programa Mulheres Inspiradoras e identidade docente**: um estudo sobre pedagogia transgressiva de projeto na perspectiva da Análise de Discurso Crítica. 175f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- ALENCAR, C. O mito da representação nos estudos críticos da linguagem. In: PINTO, J.; FABRÍCIO, B. (Org.). **Exclusão social e microrresistências**: a centralidade das práticas discursivo-identitárias. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013, p. 35-56.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução de Joaquim José Moura Ramos. Lisboa: Presença, Martins Fontes, 1971.
- ALVES, J. E. **O crescimento da PEA e a redução do hiato de gênero nas taxas de atividade no mercado de trabalho**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. Disponível em: http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/artigo_112_a_reducao_do_hiato_de_genero_nas_taxas_de_atividade_no_mercado_de_trabalho.pdf.
- ANDERSON, E. **Inclusive masculinity**: the changing nature of masculinities. New York: Routledge, 2009.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARCHER, M. **The reflexive imperative in late modernity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- _____. **Making our way through the world**: human reflexivity and social mobility. Cambridge University Press, 2007.
- _____. **Being human**: the problem of agency. United Kingdom: Cambridge University Press, 2004.
- _____. **Structure, agency and the internal conversation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

_____. **Culture and Agency**: the place of culture in social theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1996 [1988].

_____. **Realist Social Theory**: the morphogenetic approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: Ufscar, 1998.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, A. M.; CUNHA, Fernanda. (Orgs.) **Abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARTON, D. Understanding textual practices in a changing world. In: BAYNHAM, Mike; PRINSLOO, M. **The future of literacy studies**. Palgrave Macmillan: New York, 2009.

_____. **Literacy**: an introduction to ecology of written language. Blackwell Publishers, Oxford, UK, 1994.

BARZOTTO, V. Leitura e produção de textos: limites e relações intersubjetivas. In: KALIL, E. (Org.). **Trilhas da escrita**: autoria, leitura e ensino. São Paulo: Cortez, 2007. p. 159-170.

BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 9.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

BEAUD, S.; WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 1991.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. In: **Revista Sociedade e Estado**, vol. 31, n. 1. Brasília: Instituto de Ciências Sociais, 2016.

BHASKAR, R. Philosophy and scientific realism. In: ARCHER, M. *et al.* **Critical realism**: essential readings. London: Routledge, 1998.

BIROLI, F. **Gênero e desigualdades**: limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

BLOMMAERT, J. **Discourse**: a critical introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BOBBIO, N.; MATEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 11.ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOLIVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ. M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: Editorial la Muralla, 2001.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. 15.ed. Tradução de Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019 [1998].

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniel Kern e Guilherme Teixeira. São Paulo: Edusp, 2007 [1979].

BRANDÃO, H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. 3.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004. 104 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília : Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. Lei Maria da Penha (2006). **Lei Maria da Penha e Legislação Correlata**. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011. 58 p.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. *In*: LOURO, G. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 83-111.

BUTLER, J. **Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"**. New York: Routledge, 1993.

_____. **Excitable speech: a politics of the performatives**. New York: Routledge, 1997.

_____. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Tradução de R. Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. **Judith Butler escreve sobre sua teoria de gênero e o ataque sofrido no Brasil**, 2017. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/573806-judith-butler-escreve-sobre-sua-teoria-de-genero-e-o-ataque-sofrido-no-brasil>. Acesso em 19 de agosto de 2020.

_____. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Tradução Fernanda Miguens. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2018.

_____. Entrevista. In: **Margem esquerda**: revista da Boitempo, n. 33, 2019, p. 11-22.

CAMERON, D. (et al). The relations between researcher and researched: Ethics, advocacy and Empowerment. In: **Researching Language Issues of Power and Method**. London: Routledge, 1992.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos de linguística aplicada**, (23), Campinas, Jan./Jun.1994, pp. 55-69.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4.ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CARRANCA, A. **Malala: a menina que queria ir para a escola**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 3.ed. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. Vol. 2. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. Tradução de Vera da Costa e Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009

CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh University Press, 1999.

CLARK, R., et. al. **Conscientização Crítica da Linguagem**. Tradução de Ângela Kleiman e Marilda Cavalcanti. Trab. Ling. Apl., Campinas, (28):37-57, Jul./Dez.1996.

CONNELL, R. **Gender and power: society, the person, and sexual politics**. Cambridge: Polity Press, 1987.

_____. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 21(1): 241-282, janeiro-abril/2013.

_____. **Gênero em termos reais**. Tradução de M. Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2016.

COUTO, E. **Corpos voláteis, corpos perfeitos: estudos sobre estéticas, pedagogias e políticas do pós-humano**. Salvador: Edufba, 2012.

COUTO, E; OLIVEIRA, O.; CARMO, Q. 2017. **Pedagogias sobre sexo e sexualidade no Cam4**. Polêm!ca, v. 17, n.4, p. 01-15, outubro, novembro e dezembro 2017.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de Estudos Feministas**. v. 7, n. 12, p. 171-88, 2002.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, P; MONTEIRO, L. **Anuário brasileiro da educação básica**. São Paulo: Moderna, 2019.

CRUZ, W. **A bicicleta como ferramenta de emancipação da mulher**. 2019. In: <https://jornalgnn.com.br/noticia/a-bicicleta-como-ferramenta-de-emancipacao-da-mulher/>

CURI, S. **O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DAVIS, A. Justiça para comunidades lésbicas, gays, bissexuais e transgêneras. In: **Margem esquerda: Revista da Boitempo**, n. 33, 2019, p. 53-64.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Kafka: toward a minor literature**. Translation by Dana Polan. Minneapolis: University Minnesota Press, 2003 [1975].

DENZIN, N; LINCOLN, Y. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de S. R. Netz. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2006, p. 15-41.

DIAS, L. Diversidade e processos de identificação: um debate sobre relações étnico-raciais e de gênero. **Opsis**. Catalão, v. 10, n. 1, p. 55-73, jan./jun. 2010.

DIAS, J. Analistas de discurso e sua prática teórica e metodológica. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 12, n. 2, 2011.

_____. **A linguagem do parto: discurso, corpo e identidade**. Campinas, SP: Pontes, 2015.

DIAS, J.; COROA, M; LIMA, S. Criar, resistir e transgredir: pedagogia crítica de projetos e práticas de insurgências na educação e nos estudos da linguagem. **Cadernos de linguagem e sociedade**. v. 19, n. 3. UnB, 2018.

EMERSON, R.; FRETZ, R.; SHAW, L. **Writing ethnographic fieldnotes**. 2.ed. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

FABRÍCIO, B. F. Processos de ensino-aprendizagem, educação linguística e descolonialidade. In: ZOLIN-VESZ, F. (2017). **Linguagens e descolonialidades: práticas languageiras e produção de (des)colonialidade no mundo contemporâneo**. Campinas. SP: Pontes Editores, 2017, V. 2. p. 15-38.

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. 2.ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2016 [1992].

_____. A dialética do discurso. Tradução de R. Barreto. In: **Revista Teias**. v. 11. n. 22, p. 225-234. maio/agosto, 2010.

_____. **Analysing Discourse:** textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N.; JESSOP, B.; SAYER, A. Critical realism and semiosis. In: JOSEPH, J.; ROBERTS, J. **Realism discourse and deconstruction.** London and New York: Routledge, 2004.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa:** mulheres, corpo e acumulação primitiva. Trad. Coletivo Sycorax. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário de Língua Portuguesa.** 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução de Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, H. <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/e-quando-os-discursos-violentos-chegam-as-escolas/>

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos.** Paris: Gallimard, v.3, 1994

_____. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999 [1966]).

_____. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. 13.ed. Tradução de Maria Thereza de Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999 [1988].

_____. **Nascimento da biopolítica.** Curso no Collège de France. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008 [1978-1979].

_____. **Vigiar e punir.** 40.ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2012 [1975].

_____. **A arqueologia do saber.** 7.ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1969].

FRANK, A. **O diário de Anne Frank.** Edição integral. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2000.

FREIRE, P. **Alfabetização e conscientização.** Porto Alegre: Editora Emma, 1963.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 39.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009 (1996).

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012 [1968].

_____. **À sombra desta mangueira.** 11.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2015.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala.** 48.ed. São Paulo: Global, 2003.

FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FUZER, C.; CABRAL, S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

GALEFFI, D. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R; GALEFFI, D; PIMENTEL, A. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa.** Salvador: Edufba, 2009, p. 127-173.

GARBAGNOLI, S. Le Vatican contre la dénaturalisation de l'ordre sexuel: structure et enjeux d'un discours institutionnel réactionnaire. **Synergies Italie**, n. 10, pp. 145-167, 2014.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 9.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1989.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

_____. **A constituição da sociedade.** Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1989].

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, M. Violência, intolerância e corpo feminino: analisando as reações discursivas na mídia em torno da prática de amamentação. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, vol. 18, n. 2, p. 175-194, 2017.

GOMES, N. Educação e diversidade étnico-cultural In: RAMOS, M. *et al* (Coords.). **Diversidade na Educação: reflexões e experiências.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, p. 67-76.

GOVERNO do Distrito Federal (DF), Secretaria de Estado de Educação. **Revista do Projeto Mulheres Inspiradoras.** Brasília (DF), v. 1, 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional 07 de Taguatinga**. Brasília (DF), 2019.

GRAMSCI, A. **Selections from the prison notebooks**. New York: International Publishers, The intellectuals, 1971.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios ao longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. Tradução de Fernanda Miguens. 2016, vol.31, n.1, pp. 25-49.

GRUPO gay da Bahia. **Pessoas LGBT mortas no Brasil**. Relatório 2017. Disponível em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>. Acesso em 11 de janeiro de 2019.

HALL, S. **A identidade em questão: a identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15.ed. Traduções de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 103-133.

HALLIDAY, M. **An introduction to Functional Grammar**. 2.ed. Londres: Arnold, 1994 [1985].

HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to Functional Grammar**. 3.ed. London: Hodder Arnold, 2004.

HARAWAY, D. Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu** (22), Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero - Pagu/Unicamp, 2004, pp. 201-246.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. Tradução de A. Sobral e M. Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de M. Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução de B. Libânio. 7.ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2019.

HUANACUNI, F. **Buen vivir / Vivir bien: filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas**. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI), 2010.

JACOBS, A. **Brazil is confronting an epidemic of anti-gay violence**. New York Times, 2016. Disponível em: https://www.nytimes.com/2016/07/06/world/americas/brazil-anti-gay-violence.html?_r=0. Acesso em 11 de janeiro de 2019.

JESUS, C. M. **Quarto de Despejo**. São Paulo: Ática, 1999.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de J. Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KINCHELOE, J.; MCLAREN, P. **Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa**. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-314.

KIRKWOOD, J. **Ser política em Chile**: las feministas y los partidos. Santiago: Lom Ediciones, 2010.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.32, dez, 2007, p.1-25.

KLEIMAN, A; SITO, L. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: KLEIMAN, A; ASSIS, J. (Org.). **Significados e ressignificações do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016, p. 169-198.

KRESS, G. Critical Discourse Analysis. In: GRABE (Org.). **Annual Review of Applied Linguistics** 11, 1990, p. 84-99.

KUHAR, R.; PATERNOTTE, D. **Anti-gender campaigns in Europe: Mobilizing against equality**. London & New York: Rowman & Littlefield International, 2017.

LAJOLO, M. **O que é literatura**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Coordenação de tradução: Mara Sophia Zanotto. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2002.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LAURETIS, T. **The technology of gender**: essays on theory, film and fiction. Bloomington and Indianópolis: Indiana University Press, 1987, p. 1-30.

LLORENTE, J. A. A era da pós-verdade: realidade versus percepção. In: **Uno**: desenvolvendo ideias, n. 27, 2017.

LORDE, Audre. **Zami**: a new spelling of my name. New York: Crossing, 1982.

_____. Above the wind: an interview with Audre Lorde. **Callaloo**, vol. 23, n. 1, Gay, Lesbian, Bisexual, Transgender: Literature and Culture, 2000, pp. 52-63.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 7-34.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**. Florianópolis, n. 22 v. 3, set.-dez., 2014.

MACEDO, R. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MAGALHÃES, I. Protagonismo da linguagem: textos como agentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 4, p. 575-598, 2017.

MAGALHÃES, I; MARTINS, A.; RESENDE, V. **Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Eds.). **El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 127-167.

MALEWSKI, E.; JARAMILLO, N. **Epistemologies of ignorance in Education**. Charlotte, IAP, 2011.

MARTIN, J.; ROSE, D. **Genre relations: mapping culture**. London: Equinox, 2008.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: Sage, 2002.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. 3.ed. Tradução de Bedel Orofino Schaeff. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Critical Pedagogy and Predatory Culture: políticas de oposição em uma era pós-moderna**. London and New York: Routledge, 2002 [1995].

_____. Professores devem assumir o papel de “novos agentes da esperança”. In: **A página da Educação**. Ano 17, 180, julho de 2008. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=180&doc=12700&mid=2>. Acesso em: 12 jan. 2019.

MELLO, L. *et al.* Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. **Bagoas: Revista de Estudos Gays**, v. 7, p. 99-122, 2012

MEO, A. I. **Institutional habitus and the production of educational inequalities: the case of two state secondary schools in the City of Buenos Aires (Argentina)**. Paper presented at the British Educational Research Association New Researchers/Student Conference, University of Warwick, 6 September 2006.

MEZA-LOPEHANDÍA, M. **Negacionismo y libertad de expression**. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Asesoría técnica parlamentaria. Diciembre, 2018.

MIGNOLO, W. **Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003.

_____. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

MINAYO, M. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 22.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MONTECINO, L. (Ed.) **Discurso, pobreza y exclusión en América Latina**. Santiago: Cuarto Propio, 2010.

MORGAN, D. Focus groups. **Annual Review of Sociology**. v. 22, 1996. p. 129-152. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/David_Morgan19/publication/261773532_Focus_Groups/links/0deec5314d8bd0836c000000/Focus-Groups.pdf. Acesso em 20 de agosto de 2019.

NEHER, C. O negacionismo histórico como arma política. In: Made for minds, 2019. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/o-negacionismo-hist%C3%B3rico-como-arma-pol%C3%ADtica/a-48060402>.

OBSERVATÓRIO da mulher contra a violência. **Panorama da violência contra as mulheres no Brasil**: indicadores nacionais e estaduais. N. 2. Brasília: Senado Federal, 2018. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/institucional/datasenado/omv/indicadores/relatorios/BR-2018.pdf>. Acesso em 11 de janeiro de 2019.

OCAÑA, A.; LÓPEZ, M. I.; CONEDO, Z. (2018). Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. **Revista Ensayos Pedagógicos**, Vol. XIII, Nº 2, p. 201-233, Julio-diciembre, 2018.

OLIVEIRA, N. Entre cila e caríbdis: o realismo social de Margaret Archer. **Sociologia, problemas e práticas**. N. 65, p. 119-139, 2011.

OTEÍZA, T. **Educación pública en Chile e prácticas de la memoria**: analisis social-ideológico del discurso de interacción em clases de historia. In: Cadernos de Linguagem e Sociedade, 18(3), p. 143-173, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/7441>

El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001). Santiago, Chile: Frasis Editores, 2006.

PAULINO, G. WALTY, I.; CURY, M. **Intertextualidades**: teoria e prática. 6.ed. São Paulo: Formato, 2010.

PÊCHEUX, M. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de M. Pêcheux. 4.ed. Campinas: Ed. Da Unicamp, 2010. p. 159-249.

PENNYCOOK, A. Performativity and language studies. **Critical Inquiry in Language Studies**, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2004.

PEDRO, E. (Org.). **Análise Crítica do Discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

PEZATTI, E. O funcionalismo em Linguística. In: BENTES, A.; MUSSALIM, F. **Introdução à Linguística**: fundamentos epistemológicos. 4.ed. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTEL, A. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, R; GALEFFI, D; PIMENTEL, A. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: Edufba, 2009, p. 127-173.

PINHEIRO, L. (*et al.*). Mulheres e trabalho: breve análise do período 2004-2014, Ipea, nota técnica n. 24, 2016, p. 1-28.

PINSKY, J. **12 faces do preconceito**. 7ed. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

PINTO, J. P.; FABRÍCIO, B. F. (Org.) **Exclusão social e microrresistências**: a centralidade das práticas discursivo-identitárias. Goiânia: Cãnone editorial, 2013.

QUEIROZ, A. **Produção escrita na escola**: nos caminhos da autoria. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. 289f

QUEIROZ, A. *et al.* Ensino de Língua Portuguesa: uma proposta de sequência didática baseada nos estudos decoloniais. **Revista do Gelne**, v. 20, n. 2, p. 127-141, 4 fev. 2018.

QUEIROZ, A.; DIAS, J. Identidade e escrita: uma análise discursiva crítica sobre a produção de portfólio na universidade. **Revista do Gelne**, Natal/RN, vol. 19, número 1, p. 161-173, jan-jun. 2017.

RAMALHO, V; RESENDE, V. **Análise de Discurso Crítica**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

REAY, D; DAVID, M; BALL, S. Making a difference: institutional habituses and higher education choice. **Sociological Research Online** 5(4): 2001. Disponível: <http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay.html>.

RESENDE, V.; VIEIRA, V. **Análise de Discurso (para a) Crítica**: o texto como material de pesquisa. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019a.

_____. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019b.

RIOS, G. Letramento, discurso e gramática funcional. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 11, n. 2, p. 167-183, ago./dez. 2010.

_____. Discurso e etnografia na pesquisa sobre letramento na comunidade. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 8, p. 63-77, ago./dez. 2006.

_____. Letramentos do mundo da vida e letramentos de sistemas: revisitando os letramentos dominantes. **Signótica**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 327-348, jul./dez. 2013.

RUDOLPH, B.; JOHNETTA, C.; BEVERLY, G. **I am your sister**: escritos coletados e não publicados de Audre Lord. New York: Oxford University Press, 2009

SALIH, S. **Judith Butler e a teoria queer**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

SÁNCHEZ, A. **Espacialidades del destierro y la re-existencia**: afrodescendientes desterrados em Medellín, Colombia. Trabajo de investigación de magíster em Estudios Socioespaciales. Universidad de Antioquia, 2010. 136p.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, 25 nov. 2019.

SAYER, A. **Realism and social Science**. Sage Publications: London, 2000.

SEVERINO, J. A. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15.ed. Traduções de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 73-102.

SOBRAL, C. **Não vou mais lavar os pratos**. 3.ed. Brasília: Editora Garcia, 2016.

_____. **Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz**.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUSA SANTOS, B. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

_____. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideu: Universidad de la República, 2010.

_____. A esquerda sem imaginação. In: **Sul21**. <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2017/08/esquerda-sem-imaginacao-por-boaventura-de-sousa-santos/> Agosto de 2017. Acessado em 12 de janeiro de 2018.

_____. O colonialismo insidioso. In: **Público**. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/03/30/sociedade/opiniao/o-colonialismo-insidioso-1808254>. Março de 2018. Acessado em 12 de janeiro de 2018.

SOUSA SANTOS, B; MENESES, M. Introdução. In: SOUSA SANTOS, B; MENESES, M. (Org.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2010.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. Eventos de Letramento e Práticas de Letramento: Teoria e Prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.) **Discursos e Práticas de Letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

SULLIVAN, S; TUANA, N. **Race and epistemologies of ignorance**. Albany: State University of New York Press, 2007.

TIBURI, M. Judith Butler. Feminismo como provocação. **Revista Cult**, ano 16, 185, 2013.

VANDENBERGHE, F. **Teoria social realista: um diálogo franco-britânico**. Tradução de G. Peters, E. Abreu e A. Thurler. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ 2010.

VANDENBERGHE; F; PIMENTEL, T. Apresentação. In: VANDENBERGHE; F. PIMENTEL, T. (Org.) **Teoria e Cultura**. v. 14 n. 2 Jul-Dez, Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2019, p. 8-14.

VAN DIJK, T. **Discurso e poder**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

VARELA, N. La nueva misoginia. **Revista Europea de Derechos Fundamentales**. N.

THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 6.ed. Tradução de Carmen Grisci. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZANELLO, V.; FIUZA, G. F.; COSTA, H. S. Saúde mental e gênero: facetas gendradas do sofrimento psíquico. **Fractal**: Revista de Psicologia, V. 27, n. 3, p. 238-246, set.-dez, 2015.

WALSH, C (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WODAK, R.; MEYER, M. Critical Discourse Analysis: history, agenda, theory and methodology. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Eds.) **Methods of critical discourse analysis**. 3.ed. London: Sage, 2016. p. 1-22.

WODAK, R. De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD): Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: WODAK, R; MEYER, M. **Métodos de análisis crítico del discurso**. Traducción de T. Fernández y B. Eguibar. Barcelona: Gedisa editorial, 2003.

DISPOSITIVOS LEGAIS

Lei n. 9.029, de 13 de abril de 1995.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9029.HTM

Lei n. 9. 263, de 12 de janeiro de 1996.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19263.htm

Lei n. 9.799, de 26 de maio de 1999.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9799.htm

Lei n. 10.714, de 13 de agosto de 2003.

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.714.htm

Lei n. 10.788, de 24 de novembro de 2003.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.778.htm

Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), de dezembro de 2004.

<http://www.observatoriodegenero.gov.br/eixo/politicas-publicas/pnpm/i-pnpm/I%20PNPM.pdf>

Lei n. 11. 108, de 7 de abril de 2005.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Lei/L11108.htm

Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2004-2006/2006/lei/111340.htm

Lei n. 11.634, de 27 de dezembro de 2007.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Lei/L11634.htm

Lei n. 11. 664, de 29 de abril de 2008.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2008/lei/111664.htm

Lei n. 11.770, de 9 de setembro de 2008

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11770.htm

Lei n. 11. 942, de 28 de maio de 2009.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2009/lei/111942.htm

Lei n. 12.121 de 15 de dezembro de 2009.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2009/Lei/L12121.htm

Portaria n. 1.459, de 24 de junho de 2011.

http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt1459_24_06_2011.html

Lei n. 12.802, de 24 de abril de 2013.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12802.htm

Lei 13.104, de 9 de março de 2015.

http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt0485_01_04_2014.html

Lei n. 13.718, de 24 de setembro de 2018.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2018/lei/L13718.htm

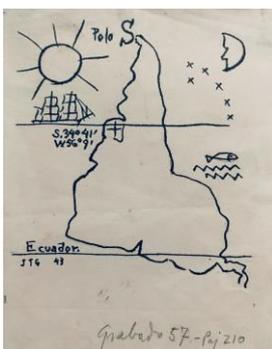
BRICOLAGEM-SÍNTESE

A bricolagem-síntese que constitui a capa deste trabalho foi inspirada na colagem digital a seguir:



Disponível em: <https://www.taglivros.com/blog/poemas-escritos-por-mulheres-que-voce-precisa-ler/>

Elementos estruturantes da bricolagem-síntese



Fonte: arquivo pessoal.

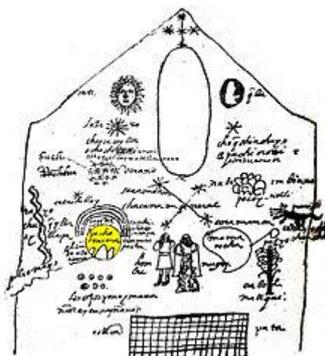
Imagens e links de acesso:



Disponível em: <https://www.pinterest.ch/pin/333759022366147963/>



Disponível em: <https://theintercept.com/2017/02/15/na-polemica-sobre-turbantes-e-a-branquitude-que-nao-quer-assumir-seu-racismo/?comments=1>



Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pacha_Mama



Disponível em: <https://museovioletaparra.cl/coleccion/el-circo/>



Disponível em:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/74/Anfiteatro%2C_Valle_de_la_Luna%2C_San_Pedro_de_Atacama%2C_Chile%2C_2016-02-01%2C_DD_153.JPG



Disponível em: <https://pxhere.com/es/photo/1204943>



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yJGE9zqna8>



Disponível em: https://www.freepik.es/fotos-premium/agua-lirio-morado-o-flor-loto-cuenca-muy-fresca_6195698.htm#page=1&query=flor%20de%20loto&position=0



Disponível em: <https://www.otempo.com.br/politica/mulheres-indigenas-protestam-contr-governo-bolsonaro-1.2222006>



Disponível em: <https://www.ovaledoribeira.com.br/2011/07/oficina-bonecas-abayomi-cananeia.html>



Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/523179864496051/photos/a.523180641162640/523180617829309/?type=3&theater>



Disponível em: <https://pt.dreamstime.com/imagens-de-stock-borboleta-da-cris%C3%A1lida-image24429204>



Universidade de Brasília
 Instituto de Letras
 Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
 Programa de Pós-Graduação em Linguística

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Tema: **O Projeto Mulheres Inspiradoras no contexto do Ensino Médio: discurso, identidade e representações**

Local da entrevista: _____

Docente: _____

Data: _____ Início: _____ h Término: _____ h N° da entrevista: _____

1. Comente sua trajetória profissional.
2. Como você se sente/se vê antes e depois da aplicação do *Projeto Mulheres Inspiradoras* (PMI), em relação às temáticas abordadas (relações e identidade de gênero, representação da mulher nas práticas midiáticas digitais e impressas e violência e ciberviolência contra a mulher)?
3. Comente sobre os subsídios teóricos, práticos e pedagógicos que foram construídos ao longo do curso de formação continuada do PMI, para sua formação docente.
4. Os estudantes do sexo masculino se identificaram com o PMI tanto quanto as do sexo feminino?
 As práticas de leitura e de escrita envolvendo o debate sobre relações e identidade de gênero colaboraram para a transformação pessoal dos/as estudantes do sexo masculino? Comente.
5. Houve acolhimento da família dos/as estudantes em alguma medida para o desenvolvimento do PMI? Comente.
6. Aconteceu alguma parceria com os/as professores/as das demais disciplinas para desenvolver o PMI na escola? Comente.
7. Qual a sua percepção sobre a relação que o/a aluno/a tem com a produção de texto antes e após a aplicação do PMI? Como você vê o lugar que a escrita ocupa no PMI?
8. Quais as dificuldades encontradas na execução do PMI?
9. Como ficou o trabalho pedagógico com o ENEM e o PAS? Como vocês acham que poderiam ser?
10. O PMI contribuiu para o desenvolvimento de sua consciência identitária e para seu fortalecimento identitário?
11. O que você acrescentaria/mudaria no Programa de Ampliação do PMI?



Universidade de Brasília
 Instituto de Letras
 Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
 Programa de Pós-Graduação em Linguística

APÊNDICE B - ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA

Tema: O Projeto Mulheres Inspiradoras no contexto do Ensino Médio: discurso, identidade e representações

Local da roda de conversa: _____

Docente: _____

Data: _____ Início: _____ h Término: _____ h N° da roda de conversa: _____

1. Como vocês se sentem/se veem antes, durante e depois do projeto, em relação à compreensão das temáticas abordadas (relações e identidade de gênero, representação da mulher nas práticas midiáticas digitais e impressas e violência e ciberviolência contra a mulher)?
2. Em que medida a família tomou conhecimento do projeto ou participou dele?
3. O projeto contribuiu para fortalecer os vínculos familiares?
4. As práticas de leitura e de escrita envolvendo o debate sobre igualdade de gênero colaboraram para o desenvolvimento da sua autoria como escritor?
5. Depois de vivenciar a experiência do Projeto Mulheres Inspiradoras, houve mudança na sua relação com a leitura? E com a escrita?
6. Com quais práticas de leitura vocês mais se identificaram? Como as avaliam?
7. Com quais práticas de escrita vocês mais se identificaram? Como as avaliam?
8. Como vocês avaliam a mesa-redonda com as meninas inspiradoras e a palestra com a poeta Cristiane Sobral?
9. Quais foram os pontos negativos e/ou dificuldades enfrentados na execução do Projeto?
10. Como ficou o trabalho pedagógico com o ENEM e o PAS? Como vocês acham que poderiam ser?
11. O que você acrescentaria/mudaria no Projeto Mulheres Inspiradoras?
12. Como você avalia o processo de escrever a biografia de uma mulher inspiradora?
13. Como você avalia a escrita do diário de bordo?
14. O projeto Mulheres Inspiradoras contribuiu para o desenvolvimento da análise crítica da realidade?
15. O projeto Mulheres Inspiradoras contribuiu para o fortalecimento identitário?



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para docentes)

Você está sendo convidada a participar da pesquisa “*O Projeto Mulheres Inspiradoras no contexto do Ensino Médio: discurso, identidade e representações*”, de responsabilidade de *Atauan Soares de Queiroz*, estudante de *doutorado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é investigar o modo como docentes e discentes representam e avaliam, discursivamente, a experiência pessoal construída no PMI, a partir de práticas de leitura e de escrita envolvendo o debate sobre identidade e relações de gênero. 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 questionários, entrevistas ou fitas de gravação, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *entrevista semiestruturada e grupo focal*. 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 a elaboração de compreensões sobre o trabalho de leitura e de produção textual no contexto de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras, que poderão ser estendidas a outros contextos de formação e práticas de ensino da Língua Portuguesa. Sei também que pode não haver benefícios diretos com o conhecimento gerado.

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 77 99132-8895 ou pelo e-mail atauansoares@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos/às colaboradores/as por meio de *palestra quando da conclusão do estudo*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio 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 você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____



Universidade de Brasília
 Instituto de Letras
 Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
 Programa de Pós-Graduação em Linguística

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (para estudantes)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “*O Projeto Mulheres Inspiradoras no contexto do Ensino Médio: discurso, identidade e representações*”, de responsabilidade de *Atauan Soares de Queiroz*, estudante de *doutorado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é investigar o modo como docentes e discentes representam e avaliam, discursivamente, a experiência pessoal construída no PMI, a partir de práticas de leitura e de escrita envolvendo o debate sobre identidade e relações de gênero. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. 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 questionários, entrevistas ou fitas de gravação, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *entrevista semiestruturada e grupo focal*. 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 a elaboração de compreensões sobre o trabalho de leitura e de produção textual no contexto de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras, que poderão ser estendidas a outros contextos de formação e práticas de ensino da Língua Portuguesa. Sei também que pode não haver benefícios diretos com o conhecimento gerado.

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 77 99132-8895 ou pelo e-mail atauansoares@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos/às colaboradores/as por meio de *palestra quando da conclusão do estudo*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio 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 você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____



Universidade de Brasília
Instituto de Letras

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para pais e/ou responsáveis)

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**O Projeto Mulheres Inspiradoras no contexto do Ensino Médio: discurso, identidade e representações**”. Nesta pesquisa, pretendemos investigar o modo como docentes e discentes representam e avaliam, discursivamente, a experiência pessoal construída no PMI, a partir de práticas de leitura e de escrita envolvendo o debate sobre identidade e relações de gênero. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é compreender como o debate sobre identidade e relações de gênero na escola, por meio de práticas de leitura e de escrita, podem contribuir para o fortalecimento identitário e para construção de uma sociedade mais inclusiva.

Para esta pesquisa adotaremos, o(s) seguinte(s) procedimento(s): grupo focal e análise de gêneros discursivos (diário de bordo da turma).

Para que seu (sua) filho (a) possa participar desta pesquisa, você deverá autorizar e assinar esse termo de consentimento. Você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para aceitar a participação dele (a) ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a participação dele (a) a qualquer momento. A participação dele (a) é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a). O pesquisador irá tratar a identidade dele (a) com padrões profissionais de sigilo atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Seu (sua) filho (a) não será identificado em nenhuma publicação.

Com a pesquisa a ser realizada, você poderá esperar alguns benefícios, tais como: após acompanhamento do processo de análise das práticas pedagógicas, na fase de execução do projeto, será possível elaborar compreensões sobre o trabalho de leitura e de produção textual no contexto de ampliação do *Projeto Mulheres Inspiradoras*, que poderão ser estendidas a outros contextos de formação e prática de ensino da língua. No entanto, também pode não haver benefícios diretos com o conhecimento gerado.

Há também possíveis riscos e/ou desconfortos decorrentes do estudo. Caso seu (sua) filho(a) sinta algum desconforto ao compartilhar informações acerca de sua experiência no *Projeto Mulheres Inspiradoras*, não precisará participar de nenhuma etapa da pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

- Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são: Atauan Soares de Queiroz, aluno regular do Doutorado em Linguística da UnB e Juliana de Freitas Dias, professora Dra.

orientadora do Programa de Pós-graduação em Linguística da UnB, Brasília/DF, e com eles poderei manter contato pelos telefones: 77 99132 8895 (Atauan) e 61 3107 7050 (Juliana), e pelos e-mails: atauansoares@gmail.com e ju.freitas.d@gmail.com. É possível ainda o contato direto com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ CHS pelo e-mail: cep_ih@unb.br

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão de participação de meu (minha) filho (a) se assim eu desejar. Declaro que concordo com a participação dele(a) nessa pesquisa. Recebi o termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*.

Nome / assinatura do pai, mãe ou responsável

Pesquisador Responsável
Nome e assinatura

Brasília, ____ de _____ de _____.