



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Raquel Danielli Mota

**A análise de discurso em sala de aula: promovendo outras leituras sobre os  
sentidos do masculino e do feminino**

São Gonçalo

2020

Raquel Danielli Mota

**A análise de discurso em sala de aula: promovendo outras leituras sobre os sentidos do masculino e do feminino**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Andréa Rodrigues

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

M917 Mota, Raquel Danielli.

A análise de discurso em sala de aula: promovendo outras leituras sobre os sentidos do masculino e do feminino / Raquel Danielli Mota. – 2020.  
300f.: il.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Andréa Rodrigues.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Leitura – Teses. 2. Análise do discurso – Teses. 3. Desconstrução (Filosofia) – Teses. I. Rodrigues, Andréa. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 028.5

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Raquel Danielli Mota

**A análise de discurso em sala de aula: promovendo outras leituras sobre os sentidos do masculino e do feminino**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 12 de maio de 2020.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Andréa Rodrigues (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Silmara Cristina Dela da Silva

Universidade Federal Fluminense

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Madalena Simões de Almeida Vaz Pinto

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Rívia Silveira Fonseca (Suplente)

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

---

Marcia Lisbôa Costa de Oliveira (Suplente)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2020

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esse trabalho ao Bernardo, meu filho, que me faz querer me tornar um ser humano melhor todos os dias e aos meus avós Jurandir e Luzia, que me ensinaram a importância da educação e possibilitaram que eu seguisse esse caminho.

## AGRADECIMENTOS

Ao Bernardo, meu filho amado, companheiro de todas as horas, por pacientemente respeitar meu tempo de estudo, desculpar minhas ausências e me estimular a prosseguir.

Ao meu pai, Serginei, que, com toda humildade que lhe é característica, se preocupou, me ajudou e incentivou incansavelmente durante todo o percurso.

Aos meus muitos amigos e amigas, Thaty Pelodan, Viviane Alcântara, Patrícia Poças, Viviane Mourelle, Clarice Manhã, Vanessa Souza, Rômulo Vitorino, Nathalie Meschesi e minha prima Paula Danielli pela torcida, pela escuta atenciosa das minhas ideias, por lerem meus textos, pelo consolo nos momentos de angústia e pelo apoio incondicional aos meus projetos.

Aos meus colegas de turma, pelo apoio, parceria, e pelas inúmeras trocas de experiências e ideias.

À equipe do Colégio Estadual Professora Odyssea Silveira de Siqueira por acreditar no meu trabalho e não medir esforços para me ajudar a realizar a pesquisa.

Aos meus alunos e alunas da turma 901 por confiarem em mim e apostarem na realização desse trabalho, por me ensinarem tanto, pelo afeto trocado, pelo crescimento profissional e pessoal que me proporcionaram.

Aos professores e professoras do PROFLETRAS, que me apontaram novas possibilidades do fazer pedagógico e proporcionaram essa experiência transformadora.

À Andréa Rodrigues, minha orientadora, pela paciência e pela leveza com a qual me conduziu, pelo olhar atencioso e criterioso sobre a minha escrita, por me estimular a fazer o melhor possível sempre e pela lição de sororidade durante todo o processo.

Não aceito mais as coisas que não posso mudar, estou mudando as coisas que não posso aceitar.

*Angela Davis*

## RESUMO

MOTA, Raquel Danielli. *Análise de discurso em sala de aula: promovendo outras leituras sobre os sentidos do masculino e do feminino*. 300f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

A presente pesquisa nasce da observação da dinâmica de uma turma de nono ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Professora Odyssea Silveira de Siqueira no que concerne à forma como os/as aluno/as se percebiam enquanto leitores/as e o modo como o machismo estava presente na rotina da sala de aula. Essa inquietação originou a elaboração de um projeto de intervenção com o objetivo de propor práticas de leitura e interpretação com esses/as alunos/as, de forma a exercitar com eles/as leituras críticas, promovendo uma compreensão dos modos de produção de sentidos sobre o masculino e o feminino dos textos selecionados. A abordagem metodológica adotada no trabalho é a da Análise do Discurso da escola francesa iniciada por Michel Pêcheux (1969), desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi (2003) e pesquisadores por ela formados. A partir dessa abordagem, foi desenvolvido um projeto com os/as alunos/as que se deu por meio de um conjunto de atividades elaboradas e propostas de modo a promover a prática de leitura discursiva de diferentes materialidades significantes, debates, escrita de diários e roda de conversa. Com essas práticas, buscamos percorrer um caminho de desconstrução dos sentidos estereotipados, naturalizados, sobre o feminino para, então, poder produzir outros sentidos. A pesquisa contou também com teóricas feministas como Simone de Beauvoir, Angela Davis e Judith Butler, bem como com a contribuição de outros que se voltam a pensar sobre as questões de gênero como Pierre Bourdieu. Sendo esta uma pesquisa de natureza interpretativista, qualitativa e de caráter etnográfico, pressupõe a observação e participação dos sujeitos da pesquisa, professora e alunos/as, no decorrer do processo. Para além do envolvimento e engajamento da turma, que pode ser percebido pelas análises do processo bem como da produção escrita dos/as alunos/as, houve uma reflexão da própria prática pedagógica e do papel da professora pesquisadora no decorrer do projeto de pesquisa.

Palavras-chave: Discurso. Leitura. Desconstrução. Feminismo.



## ABSTRACT

MOTA, Raquel Danielli. *Discourse Analysis in the classroom: promoting further readings on male and female meanings*. 300f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

The present research arises from the observation of the dynamics of a ninth-grade class of elementary school at Colégio Estadual Professor Odysseia Silveira de Siqueira concerning the way students perceived themselves as readers and the way sexism could be present in the classroom routine. This concern originated the elaboration of an intervention project with the objective of proposing reading and interpretation practices with these students, in order to exercise critical readings with them, promoting an understanding on the ways of meaning production about man and woman in the selected texts. The methodological approach adopted in this paper is that of the Discourse Analysis of the French school initiated by Michel Pêcheux (1969), developed in Brazil by Eni Orlandi (2003) and researchers trained by her. Based on this approach, a project was developed with the students that took place through a set of activities designed and proposed in order to promote the practice of discursive reading of different significant materialities, debates, diaries writing and conversation circles. With these practices, we seek to follow a path of deconstruction of the stereotyped, naturalized, meanings about the feminine so that we can produce other meanings. The research also included feminist theorists such as Simone de Beauvoir, Angela Davis and Judith Butler, as well as the contribution of others who turn to gender issues like Pierre Bourdieu. As an interpretive, qualitative and ethnographic research, it presupposes the observation and participation of the research people, teacher and students, during the process. In addition to the involvement and engagement of the group, which can be perceived by the process analysis as well as the written production of the students, there was a reflection of the pedagogical practice itself and the role of the researcher during the research project.

Keywords: Discourse. Reading. Deconstruction. Feminism.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 -	Turma 901 e professora .....	50
Fotografia 2 -	Alunos fazendo atividade sobre funções da mãe .....	77
Fotografia 3 -	Imagem do quadro .....	78
Fotografia 4 -	Imagem do quadro .....	82
Fotografia 5 -	Imagem do quadro .....	82
Fotografia 6 -	Alunas criando memes na sala de informática .....	88
Fotografia 7 -	Alunos criando memes na sala de informática .....	89
Fotografia 8 -	Alunos/as produzindo mural .....	93
Fotografia 9 -	Mural confeccionado pela turma .....	94
Fotografia 10 -	Roda de leitura .....	96
Fotografia 11 -	Alunos/as produzindo diário de leitura .....	100
Fotografia 12 -	Alunos/as e professora na roda de conversa .....	104
Fotografia 13 -	Oficina de Abayomi com a turma 901 .....	110
Fotografia 14 -	Aluno confeccionando a boneca na oficina .....	110
Fotografia 15 -	Boneca produzida por uma aluna .....	110
Fotografia 16 -	Roda de Abayomi produzida pela turma 901 .....	111
Fotografia 17 -	Alunos/as produzindo o diário de leitura .....	113
Fotografia 18 -	Roda de conversa .....	117
Fotografia 19 -	Alunos/as participando da atividade: olhos-espelho .....	119
Fotografia 20 -	Alunos/as participando da atividade: olhos-espelho .....	119
Fotografia 21 -	Oficina de Abayomi organizada pela turma 901 .....	138
Fotografia 22 -	Alunos/as da turma 901 orientando os visitantes na oficina .....	139

Fotografia 23 -	Cartaz “nosso percurso” produzido pela turma 901 .....	140
Fotografia 24 -	Cena da performance .....	141
Fotografia 25 -	Cena da performance .....	141
Fotografia 26 -	Cena da performance .....	141
Fotografia 27 -	Cena da performance .....	142
Fotografia 28 -	Alunos, professoras e diretora após a performance .....	142

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
1	<b>A LEITURA E ENSINO</b> .....	20
1.1	<b>A abordagem teórico-metodológica da Análise do Discurso</b> .....	20
1.2	<b>A leitura na Análise do Discurso</b> .....	25
1.3	<b>Especificidades da leitura do texto literário</b> .....	31
2	<b>O FEMININO EM (DES)CONSTRUÇÃO</b> .....	37
3	<b>METODOLOGIA</b> .....	46
3.1	<b>A natureza da pesquisa</b> .....	46
3.2	<b>O contexto da pesquisa</b> .....	49
3.3	<b>A elaboração do projeto de intervenção</b> .....	51
4	<b>RELATOS E ANÁLISES DAS ATIVIDADES</b> .....	55
4.1	<b>As etapas do projeto</b> .....	55
4.2	<b>Análise e Discussão sobre o projeto</b> .....	143
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	145
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	147
	<b>APÊNDICE A</b> - Questionário sobre questões relacionadas ao gênero feminino .....	152
	<b>APÊNDICE B</b> – Questionário sobre questões relacionadas ao gênero masculino .....	153
	<b>APÊNDICE C</b> – Atividade sobre funções atribuídas à mulher na posição de mãe .....	154
	<b>APÊNDICE D</b> - Atividade sobre funções atribuídas ao homem na posição de pai .....	155
	<b>APÊNDICE E</b> – Texto sobre o nosso percurso .....	156

<b>ANEXO A</b> – Modelo de autorização .....	158
<b>ANEXO B</b> – Modelo de autorização .....	159
<b>ANEXO C</b> - Meme (Brincadeira tem gênero?) .....	160
<b>ANEXO D</b> – Imagem da mulher sobrecarregada .....	161
<b>ANEXO E</b> – Meme (Funções do pai) .....	162
<b>ANEXO F</b> – Texto <i>Vozes-mulheres</i> .....	163
<b>ANEXO G</b> – Texto <i>Olhos d’água</i> .....	165
<b>ANEXO H</b> – Texto <i>Da calma e do silêncio</i> .....	168
<b>ANEXO I</b> – Questionário sobre questões relacionadas aos gêneros .....	169
<b>ANEXO J</b> – Lista das funções do pai e da mãe .....	186
<b>ANEXO K</b> – <i>Memes</i> elaborados pelos alunos .....	211
<b>ANEXO L</b> - Diário de leitura do texto <i>Vozes-mulheres</i> .....	215
<b>ANEXO M</b> – O que fazemos com os nossos sentimentos? Sugerindo e compartilhando .....	236
<b>ANEXO N</b> - Diário de leitura do texto <i>Olhos d’água</i> .....	243
<b>ANEXO O</b> – Escritas sobre o outro .....	264
<b>ANEXO P</b> – Posts do grupo do Facebook .....	270
<b>ANEXO Q</b> – Diário de experiências .....	281

## INTRODUÇÃO

Este projeto foi concebido a partir da minha experiência no Colégio Estadual Professora Odysséa Silveira de Siqueira, localizado no bairro Jóquei Clube, no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro. Observando a dinâmica de uma turma de nono ano do ensino fundamental, duas questões, que acreditava estarem interligadas, se delinearam: a forma como o/a aluno/a se percebia enquanto leitor e o modo como o machismo, presente em nossa sociedade, podia ser observado em sala de aula, nos debates, nas interpretações de textos e nas produções textuais.

A partir dessas observações, com o embasamento teórico metodológico na Análise do Discurso da escola francesa iniciada por Michel Pêcheux (1969), desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi (2003) e pesquisadores por ela formados, propus um conjunto de atividades que possibilitassem novas formas de leitura e estimulassem a produção de outros sentidos sobre os temas abordados, de modo a contribuir para tornar meus alunos e alunas leitores críticos. Esta será uma proposta de pesquisa feita a partir das reflexões sobre as práticas discursivas de leitura e escrita, alicerçadas no aporte teórico da Análise do Discurso.

A escola fica num bairro bastante carente e violento, onde os alunos convivem de perto com a violência urbana que, muitas vezes, dificulta o acesso à escola e estabelece uma rotina de tensão na comunidade como um todo. Sendo assim, esses/as jovens têm no ambiente escolar e nas igrejas que frequentam locais onde podem escapar à violência que os afeta tão diretamente.

As igrejas, assim como a escola, têm uma influência bastante considerável nos hábitos de escrita e leitura dos integrantes dessa turma, que, em grande parte, participa de círculos de estudos bíblicos e reuniões de grupos de jovens com regularidade. Assim, tomei como ponto de partida a hipótese de que esses fatores, que constituem as condições de produção das formas de discursos que ali se engendram, interferem diretamente nas práticas sociais desses alunos e, especialmente, no lugar socialmente concedido à mulher.

Nesse contexto, as igrejas parecem funcionar, sobretudo, como elemento de coesão social. Tal como define Émile Durkheim (1996), há um regulamento comum baseado num certo grau de consenso entre os indivíduos motivado por um sistema de crenças e práticas introduzido pela religião. Conforme esse autor (1996, p. 38), “as representações religiosas são representações coletivas que exprimem realidades coletivas; os ritos são maneiras de agir que surgem unicamente no seio dos grupos reunidos que se designam a suscitar, a manter, ou a

refazer certos estados mentais desses grupos”. Assim, se o comportamento humano é moldado também pelo contexto social no qual ele é inserido, o discurso religioso normativo, que opera sob a ótica maniqueísta do certo e do errado, pode ser muito relevante no que se refere às práticas discursivas, às interdições, à ideias e às crenças compartilhadas pelo grupo.

Ainda de acordo com esse entendimento, o sujeito é atravessado por circunstâncias que o fazem crer que é ele quem elabora o que lhe é imposto de fora. Sua conduta e seu pensamento não viriam de uma consciência particular, mas são exteriores ao sujeito, são orientados por fatos sociais. Estes, seguindo os princípios da coercitividade, generalidade e exterioridade, como afirma Durkheim (2007, p. 3), “constituem em maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo e que são dotadas de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se opõem a ele”. Muito embora nem toda coerção social exclua o fazer individual, segundo essa perspectiva, a maior parte de nossas ideias e condutas nos chega de fora, conduzida por fatos sociais, por crenças e práticas constituídas por uma ordem definida. Assim,

é fato social toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais. (DURKHEIM, 2007, p. 13)

Dessa forma, se a educação tem justamente por objetivo produzir o ser social, podemos ver nela de que maneira esse ser constituiu-se na história (DURKHEIM, 2007). É, portanto, fundamental examinar como ocorrem esses movimentos de coerção no espaço escolar, refletir sobre os discursos que ali circulam, as práticas que ali se instauram para que seja possível não só a conscientização do que nos é imposto, mas também a contestação, a desnaturalização de discursos e fazeres sociais que são reproduzidos no espaço escolar.

Observando minha turma de nono ano, no decorrer dos primeiros bimestres do ano de 2018, notei que os/as alunos/as apresentavam grande dificuldade em tarefas que envolviam a leitura e interpretação de texto, além de não se sentirem autorizados ao exercício da oralidade<sup>1</sup>. Considerando as falas autodepreciativas dos/as próprios/as alunos/as, é possível presumir que existiria um desprestígio social associado ao modo como se expressam, reforçado no ambiente escolar pelo discurso de alguns profissionais da educação que privilegiam a variedade linguística padrão e desqualificam a que os/as alunos/as utilizam predominantemente. Essas condições histórico-sociais parecem ter acarretado uma autoimagem

---

<sup>1</sup> Refiro-me ao fato de não se sentirem dignos de crédito pelo conteúdo de sua fala ou pelo modo como se expressam.

distorcida já que os/as estudantes não se reconhecem como sujeitos-leitores, mas como aqueles a quem se pede que encontrem e reproduzam informações explícitas no texto.

Na medida em que os falantes da língua, como afirma Bethânia Mariani (2016, p. 52), “não se identificam com o que é chamado de língua nacional, não se identificam com essa representação que projeta um imaginário de unidade, sentem-se excluídos e acabam por introjetar o preconceito contra o seu próprio modo de falar”. Dessa forma, o distanciamento dos leitores e leitoras com a leitura acontece e eles/as não percebiam que “ler é fazer-se ler e dar-se a ler” (GOULEMOT, 2001, p. 116). Assim, eles aceitam como verdade leituras feitas por terceiros sem questionar ou refletir de forma autônoma sobre o que é lido.

Percebi, nesse grupo de alunos/as, que suas práticas de leitura eram, muitas vezes, segundo eles/as mesmos/as, mediadas. São leituras feitas por pessoas autorizadas como membros das congregações das quais fazem parte, familiares e membros da comunidade escolar, que não só leem para eles/as como também disponibilizam uma interpretação própria que não era por eles/as problematizada. O fato é que esses/as adolescentes não questionavam os sentidos gerados por esses discursos, mas quase sempre os reproduziam. Essas leituras faziam com que eles/as naturalizassem os sentidos gerados pelo machismo e podem sinalizar um dos fatores que os/as encaminhava para uma visão sexista de mundo, promovendo a repetição de comportamentos que interferem nas relações interpessoais e na dinâmica de interação, não só em sala de aula, mas também no contexto social do qual fazem parte.

Em leituras que vinha fazendo com as minhas turmas, parecia que a imagem socialmente construída sobre a mulher e a relação de poder que dela subjaz era reproduzida de modo naturalizado entre os/as alunos/as. Essa naturalização aparecia nas práticas de leitura e interpretação de textos na sala de aula, o que me levou a refletir sobre a necessidade de analisar formas de leitura que possibilitassem a desconstrução - no sentido de desfazer para possivelmente reconstruir - desses conceitos tão enraizados no nosso corpo social. Segundo Roger Chartier (1995, p. 42),

definir a submissão imposta às mulheres como uma violência simbólica ajuda a compreender como a relação de dominação, que é uma relação histórica, cultural e linguisticamente construída, é sempre afirmada como uma diferença de natureza radical, irreduzível, universal. O essencial não é então, o por termo a termo, uma definição histórica e uma definição biológica da oposição masculino/feminino, mas sobretudo, identificar para uma configuração histórica, os mecanismos que enunciam e representam como “natural”, portanto biológica, a divisão social, e, portanto, histórica, dos papéis e das funções.



Além disso, ao observar os relatos dos/as alunos/as sobre seus hábitos de leitura, notei que as redes sociais eram citadas como um dos principais espaços nos quais exercitam essa atividade. Acreditei, portanto, que ler criticamente os textos que circulam nas redes sociais não só aproximaria a leitura do universo desses/as adolescentes como seria um ponto de partida para uma discussão mais aprofundada sobre o feminino e o masculino, o que proporcionaria uma oportunidade significativa para o exercício da reflexão sobre a visão de mulher tão estereotipada que acabava sendo reproduzida nas suas práticas discursivas. Seria importante que essa discussão fosse ampliada já que, como afirma Michel Foucault (1996, p. 9),

as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e da política: como se o discurso longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns dos seus mais temíveis poderes.

Dessa forma, a escolha dos materiais postos a ler nessa proposta pretendeu provocar a possibilidade de uma experiência de leitura transformadora. A leitura do texto literário, tal qual abordamos, trouxe novas possibilidades de leitura e de participação dos sujeitos no processo, uma vez que engendrou também a escrita dos diários e as rodas de conversa, provocando um novo paradigma de relações e motivando o protagonismo dos/as alunos/as, pois, como afirma Michèle Petit (2009, p. 100) “a leitura contribui assim para criar um pouco de “jogo” no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos do discurso dos outros”.

Tendo em vista o seu alcance, suas especificidades e observando suas condições de produção, foi feito também um recorte dos textos que circulam nas redes sociais da internet, mais especificamente o facebook. Nesse espaço, sob uma nova roupagem, são reproduzidos e reforçados estereótipos que promovem a opressão da mulher e a reverberação desse discurso, muitas vezes pelo viés do humor, naturalizando certos comportamentos já enraizados na nossa cultura. De acordo com Solange Mittmann (2015, p. 352), “todo novo texto que é produzido, postado e posto a circular numa rede social no âmbito do ciberespaço só é possível de ser produzido e significado pela intervenção de uma memória que faz retorno de efeitos de sentidos já produzidos em outro lugar”.

Nesse contexto, se materializam diferentes discursividades e os dizeres circulam publicamente sob uma falsa impressão de neutralidade. Convém, portanto, observar os sentidos gerados pelo dito, pelo já-dito e pelo não-dito, já que “ao longo do dizer, há toda uma

margem de não-ditos que significam” (ORLANDI, 2015, p. 81). O *não-dito* pode ser o implícito, o pressuposto, o subentendido, está ligado ao dizer. O silêncio, por outro lado, “intervém como parte da relação do sujeito com o dizível, permitindo os múltiplos sentidos ao tornar possível, ao sujeito, a elaboração de sua relação com outros sentidos” (ORLANDI, 2007, p. 89), é aquilo que é apagado, colocado de lado, ele significa por si, não tem relação com o que é dito, ele indica que o sentido pode ser outro.

Com essa pesquisa, propus formas de interpretar os textos, analisando o funcionamento discursivo destes, de modo a refletir sobre os sentidos ali inscritos. Para tanto, saliento a importância de estimular no/a aluno/a a refletir sobre a própria língua, pois, como afirma Indursky (2010, p. 39), “se não soubermos de que língua falamos, quando falamos em língua, então não estaremos suficientemente preparados para as práticas que o ensino demanda”. Dessa forma, seria possível colaborar para a compreensão das disputas de sentidos, da forma como os sentidos são produzidos a partir de uma determinada formação ideológica e propiciar a desconstrução do pensamento hegemônico, possibilitando a irrupção da voz dos sujeitos e ressignificando o feminino sob uma ótica não hierarquizada.

Assim, essa pesquisa teve por objetivo propiciar, através de práticas de leitura discursiva (INDURSKY, 2011), diferentes possibilidades de leitura de um texto, incentivando nos alunos e alunas um olhar mais atento e aprofundado com relação aos modos de produção de sentido dos textos lidos. Além disso, esse estudo teve o papel de contribuir para a minha formação docente visto que, ao analisar as práticas desenvolvidas, tive condições de observar e examinar o quanto elas podem contribuir para a formação dos meus/minhas alunos/as. Para tanto, propus, desenvolvi e avaliei um conjunto de práticas de leitura e interpretação com alunos/as do ensino fundamental, de forma a exercitar com eles/as leituras críticas, promovendo uma compreensão dos modos de produção de sentidos sobre o masculino e o feminino de alguns textos. Busquei também:

- 1) Provocar a sensibilização acerca da mulher com a leitura de textos literários protagonizados por figuras femininas.
- 2) Propor atividades que fomentassem o pensamento crítico sobre os sentidos gerados por um conjunto de textos que circulam nas redes sociais, voltados para questões sobre o feminino e o masculino, criando oportunidade para uma prática discursiva de leitura.
- 3) Promover rodas de conversa e debates a partir das leituras feitas, encorajando o exercício da oralidade.

4) Favorecer a criação de uma rede de cooperação entre alunos e alunas que possibilitasse uma reflexão e criasse condições para suscitar uma gradual desnaturalização de uma leitura identificada com um pensamento machista.

A leitura tem grande importância na formação do aluno e o professor tem um papel fundamental em fomentar esse desejo e proporcionar oportunidades para que seja uma prática de leitura crítica, que não se esgote na decodificação da língua, na compreensão das palavras e estruturas sintáticas. Não se trata de trabalhar exclusivamente a superfície linguística já que, como aponta Freda Indursky (2011, p 170), “a língua não é mais um puro sistema linguístico, que contempla apenas o que é interno a este sistema. Ao contrário, ela está fortemente vinculada ao social e ao modo de produção dos processos discursivos”, salientando assim a importância de se fazer uma análise para além do funcionamento da língua.

O texto, como a língua, não é transparente, ele está relacionado à exterioridade e seu sentido é resultado da interlocução de sujeitos histórico e ideologicamente determinados. Freire (1989, p. 11) afirma que “a leitura da palavra não apenas é precedida pela leitura do mundo, mas uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente”. Dessa forma, uma prática de leitura que propicie aos alunos a apropriação de instrumentos que os permitam ler o mundo, ao outro e a si mesmos vai formar leitores que sabem se posicionar criticamente frente ao texto e ao mundo.

Entretanto, muitas vezes dentro do próprio contexto escolar, assim como nos meios sociais onde circulam, os leitores em formação vão se distanciando dessa prática, acabam por não desenvolver o hábito da leitura e não se reconhecem enquanto leitores ativos. A leitura, sendo prática cultural, é lugar de produção de sentidos, de fruição que ocorre no contato entre o leitor e o texto, essa relação dialógica é única e intransferível. O fato é que, como nos diz Zilberman (2001, p. 25),

ler não é um procedimento natural, porque supõe um aparato, constituído pela instrução recebida na escola e fora dela; mas a leitura, sim, é atitude simples, porque, no momento de sua prática, invocam-se conhecimentos adquiridos, e sua reelaboração se faz espontaneamente.

Como já mencionado, um dos fatores que motivaram essa pesquisa é o fato de que, segundo seus relatos, os/as meus/minhas alunos/as têm pouco contato direto com a leitura, participam de grupos nos quais essa prática se realiza, mas esta é quase sempre feita por terceiros que, sendo também sujeitos ideológica e historicamente situados, encaminham a

leitura de acordo com suas próprias posições dentro de uma formação discursiva<sup>2</sup> dada. Uma vez que é ao ler que se dá a interlocução entre leitor e texto, entre o leitor e o mundo, como afirma Indursky (2001, p. 34),

é preciso frisar que o leitor também é um sujeito interpelado ideologicamente e identificado com uma Formação Discursiva. Isso implica dizer que o sujeito-leitor vai ocupar uma posição-sujeito em relação àquela ocupada pelo sujeito-autor, com ela identificando-se ou não. Ou seja, o sujeito-leitor vai produzir sua leitura desde seu lugar social e este pode ou não coincidir com o lugar social a partir do qual o sujeito-autor produziu o texto.

Dessa forma, parti da ideia de que é possível que, participando de práticas de leitura que não estimulem a problematização dos modos de produção de sentidos, os/as alunos/as da turma em questão acabem por reproduzir certos comportamentos machistas e repetir discursos sem muita reflexão. Considerando que “todo sistema educacional é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 44), a escola torna-se um espaço onde essas práticas sociais podem ser repensadas ou legitimadas.

A linguagem, dependendo de como é usada, pode servir de instância mantenedora dessas relações de poder, do status quo, e/ou criar espaços de transgressão que subvertam essa opressão da figura feminina. Perceber essas práticas na interação em sala de aula e no modo como concebem a figura da mulher de maneira geral, me fez refletir sobre possíveis formas de atuação junto aos alunos e alunas para que possam ressignificar esses conceitos e suscitar a progressiva dissolução desses comportamentos já tão arraigados. Segundo Ribeiro (2017, p. 35), “de modo geral, dizem que a mulher não é pensada a partir de si, mas em comparação com o homem”, portanto se faz necessário problematizar o modo como a mulher é significada, gerar reflexões que desafiem o pensamento sexista.

Justifica-se, portanto, o presente estudo, por pretender aproximar os/as alunos/as de uma leitura reflexiva e crítica, pelo viés da Análise do Discurso. Isto posto, propus um caminho que partiu do recorte dos textos referentes à mulher que circulam nas redes sociais para, posteriormente, despertar a sensibilidade dos alunos em relação aos modos de produção de sentidos sobre o feminino, provocando estranhamento diante dessa nova perspectiva, por conseguinte, desestabilizando os modos de naturalização dos sentidos no que concerne ao feminino e ao masculino, à invisibilidade feminina, ao seu apagamento ou à afirmação de

---

<sup>2</sup> Segundo Orlandi (2017, p. 19-20), “as formações discursivas são a projeção, na linguagem, das formações ideológicas. As palavras, expressões, proposições adquirem seu sentido em referência às posições dos que as empregam, isto é, em referência as formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem”. A noção de formação discursiva, tal qual formulada por Pêcheux ([1988] 2014), está descrita na página 24.

estereótipos, com a leitura de textos literários que trazem como protagonistas figuras femininas. Assim sendo, buscamos a ampliação do papel do leitor, estimulando a percepção de que o sentido pode ser outro e provocando, assim, uma reflexão sobre as relações de gênero.

O projeto foi estruturado em quatro capítulos. No primeiro deles, trato da leitura e do ensino pela abordagem teórico metodológica da Análise do discurso, discorrendo sobre os principais conceitos mobilizados e discutindo a importância deles no desenvolvimento do trabalho com a leitura. Além disso, busquei salientar as especificidades da leitura do texto literário, lançando mão da contribuição de outras teorias que também deram suporte ao trabalho.

No segundo capítulo, abordo a questão da (des)construção do feminino. Para além de dispor do aporte das teorias feministas, com autoras como Simone de Beauvoir, Judith Butler, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, entre outras, me apoiei em outros teóricos que se debruçam sobre as questões de gênero. Neste, procurei discutir as bases do discurso patriarcal-machista que sustentam práticas e discursos que legitimam a dominação masculina, bem como pensar o papel da educação na desnaturalização dessa estrutura.

O terceiro capítulo expõe a metodologia utilizada para a realização da presente pesquisa. Refiro-me, neste, à natureza qualitativa da pesquisa etnográfica e da sua ancoragem na análise do discurso. Ademais, falo sobre o contexto da pesquisa, sobre os sujeitos participantes e da elaboração do projeto de intervenção. No capítulo quatro, faço um relato e análise das atividades propostas, detalhando cada etapa do projeto e busco discutir e analisar o projeto como um todo.

Nas considerações finais procuro lançar um olhar sobre o percurso trilhado, fazendo reflexões acerca do trabalho, do processo que nos levou à prática de leitura discursiva e das transformações que ocorreram tanto no âmbito pedagógico, com alunos/as e com a professora, quanto no das relações que estabelecemos como grupo.

## 1 LEITURA E ENSINO

### 1.1 A abordagem teórico-metodológica da Análise do Discurso

Como já mencionado, a base teórica adotada para este trabalho é a Análise do Discurso da escola francesa, cujas orientações conceituais para uma teoria do discurso que permitiram pensar os processos discursivos em sua generalidade foram lançadas por Michel Pêcheux (1969). Desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi e outros pesquisadores, filiada à tendência materialista europeia e constituída em sua especificidade, a Análise de discurso desterritorializa a noção de língua e de sujeito na sua relação com o discurso (ORLANDI, 2003, p. 6).

Em termos de história da ciência, a Análise de Discurso praticada no Brasil não deixa tampouco intocada a relação já fixada e dominante que tem, de um lado, a tradição europeia e, de outro a norte-americana (ou anglo-saxã). Ela vai colocar questões para essa forma de dicotomizar a história do pensamento sobre a linguagem. Porque se nessa declinação coube a Europa (apesar de M. Pêcheux) fixar-se preferencialmente sobre a escrita, e aos americanos, no oral (conversacional, pragmática etc.), no Brasil a análise de discurso não foi afetada por essa divisão imaginária entre escrita e oral. (ORLANDI, 2003, p. 7)

Esta é uma abordagem que, segundo Orlandi (2007, p. 173), “não explica, nem serve para tornar inteligível ou interpretar o sentido, mas que nos leva a compreender os processos de significação, o modo de funcionamento de qualquer exemplar da linguagem para significar”. Para além de pensar a língua como um sistema autônomo, tal qual afirma Saussure, a AD a inscreve em sua relação com exterioridade, com a história, a ideologia e o inconsciente (ORLANDI, 2003, p. 3). Sobre a relação da linguística e Análise do Discurso (doravante AD) concebida por Pêcheux, Maria Cristina Leandro Ferreira (2006) salienta que esta opera no deslocamento da noção *saussureana* de *função* para *funcionamento da língua*, propiciando o trabalho com a linguagem em sua relação com a ideologia e ultrapassando os limites linguísticos para descrever a materialidade específica da língua. A autora (FERREIRA, 2006, p. 43) afirma ainda que

do mesmo modo que constituem uma ruptura, as fronteiras da Análise do Discurso não apontam para o fechamento, abrindo sempre um espaço para a alteridade, para a diferença, para o novo. As análises não têm a pretensão de esgotar as possibilidades de interpretação, da mesma forma que os conceitos-chave da teoria estão sempre se

movimentando, reordenando, reconfigurando, a cada análise. E isso se deve à marca da incompletude. A incompletude caracteriza e distingue todo o dispositivo teórico do discurso e abre espaço para a entrada em cena da noção da falta, que é motor do sujeito e é lugar do impossível da língua, lugar onde as palavras 'faltam' e, ao faltarem, abrem brecha para produzir equívocos. O fato linguístico do equívoco não é algo casual, fortuito, acidental, mas é constitutivo da língua, é inerente ao sistema. Isto significa que a língua é um sistema passível de falhas e por essas falhas, por essas brechas, os sentidos se permitem deslizar, ficar à deriva.

Fundamental nessa perspectiva, o conceito de ideologia, que, tal qual apontam Magalhães e Mariani (2010, p. 400), “tem, a partir do materialismo histórico-dialético, seu centro conceitual na noção de práxis”. Dessa forma, a ideologia não somente é concebida como ideias dominantes que são produzidas e se mantêm numa determinada formação social, como também um processo segundo o qual determinadas práticas se instalam e se legitimam materialmente. Essas práticas, segundo Althusser (1999, p. 130), “são regidas por rituais em que elas se inscrevem, dentro da existência material de um aparelho ideológico”, assim sendo, derivam de ideias que engendram crenças, produzindo no sujeito efeitos de sentido cuja existência é material.

Na AD, a ideologia é um mecanismo que produz o efeito de evidência do sentido no sujeito. O sentido não existe em si, mas depende da formação ideológica na qual se inscreve. Assim, Orlandi (2015, p. 46) afirma que “enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido”. De acordo com essa filiação teórica, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, dessa forma, não há sujeito sem ideologia, ela percorre as ações, os já-ditos logicamente estabilizados.

Ao produzir esse efeito de evidência, de obviedade e transparência dos sentidos, a ideologia se constitui pelo esquecimento. Pêcheux (1999, p. 148) ressalta que ideologia e inconsciente têm em comum “o fato de elas operarem ocultando sua própria existência, produzindo uma rede de verdades *subjetivas* evidentes, como *subjetivas* significando aqui, não *que afetam o sujeito*, mas *em que o sujeito se constitui*”. O sujeito se constitui na historicidade - noção que está ligada não ao tempo em si, mas às práticas - é determinado social-ideologicamente e dotado de inconsciente.

A AD visa compreender o modo como os sentidos são produzidos, isto é, como se dá o funcionamento discursivo de um texto, dispõe-se a “compreender como um texto funciona, isto é, como um texto produz sentidos” (ORLANDI, 2004, p. 19). Assim, mesmo que esta não seja uma teoria especificamente voltada ao processo de ensino e aprendizagem, o fazer teórico metodológico da AD pode dar sustentação às reflexões sobre a língua e a leitura na

sala de aula (INDURSKY, 2011 b). Considerando que a leitura, de algum modo, está sempre presente na escola, saliento que “a AD e suas reflexões sobre leitura e interpretação podem ser mobilizadas pelo professor para a proposta de determinadas práticas que promovam em sala de aula outros modos de ler” (RODRIGUES, MORAES e DOMINGUES, 2019, p. 223). Com isso, ela propicia uma leitura mais crítica diante do simbólico presente na materialidade da língua contribuindo para a proposta de trabalho por essa pesquisa desenvolvida.

Portanto, para a delimitação do *corpus* desse estudo, é necessário também esclarecer alguns conceitos da AD aqui mobilizados, vinculados ao social e ao modo de produção dos processos discursivos no decorrer do projeto que, relacionados entre si, terão grande relevância no percurso que pretendo percorrer neste. Dentre eles, destaco os conceitos de língua, discurso, texto, leitura<sup>3</sup>, formação discursiva, interdiscurso, assujeitamento e silêncio.

Considerando o legado do materialismo histórico, a AD concebe a língua, como um acontecimento historicamente situado e imbricado à exterioridade linguística, produzindo sentidos em sua relação com o sujeito e a ideologia. Orlandi (2015, p. 17) assevera que “reunindo estrutura e acontecimento, a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. Aí entra a contribuição da Psicanálise, com o deslocamento da noção de homem para sujeito”. A AD considera que a língua, embora tenha sua ordem própria, não é uma estrutura fechada em si, é estrutura e acontecimento, está sujeita a falhas e inscrita na história, produzindo discursividade. A linguagem, nessa perspectiva é uma prática, um trabalho simbólico de mediação entre o sujeito e a sociedade, por isso não é transparente, não há sentidos garantidos, já depositados, visto que, como afirma Orlandi (2017, p. 151),

não há uma relação termo-a-termo entre linguagem, o pensamento e o mundo. E isto nos leva a considerar que esta relação é complexa e que há mediações que a sustentam de tal modo que os sentidos não são os mesmos entre sujeitos diferentes. Esta é a ilusão que chamamos referencial. Não há relação direta entre a palavra e a coisa, o que há é a construção discursiva do referente.

Assim, as palavras não carregam consigo sentidos próprios que, isolados, significam da mesma forma em circunstâncias diferentes, entre sujeitos distintos. AD reflete “sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua” (ORLANDI, 2015, p. 15), trabalha com a língua no mundo, com o discurso, que não é um objeto fechado, mas sócio-histórico-ideológico, reflete que a língua é a materialidade específica do discurso, enquanto este é a materialidade específica da ideologia. Os efeitos de

---

<sup>3</sup> O conceito de leitura será discutido mais detalhadamente em seção posterior.



sentidos assim gerados oferecem lugar de interpretação, já que, segundo Pêcheux ([1983] 2015, p. 53),

todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados, é descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis oferecendo lugar de interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso.

Tomo por discurso aqui a ideia de percurso, “a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2015, p. 13). O discurso é concebido por essa corrente teórica como mediação entre o homem e a realidade social. De acordo com Orlandi, (2015, p. 20) “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados”, sendo o discurso esse efeito de sentido entre locutores (PÊCHEUX, 1969). O discurso é efeito de sentido em condições de produção determinadas das quais fazem parte sujeitos e as circunstâncias da enunciação, o contexto imediato, o aqui e agora do dizer, bem como o contexto sócio-histórico, ideológico mais amplo (ORLANDI, 2017). Sendo assim, o discurso tem relação com o que é dito, com o já dito em outros lugares, com o não dito e com o silenciado.

Uma vez que a leitura e a promoção da autonomia do aluno enquanto sujeito-leitor são pontos de fundamental interesse nesse trabalho, é necessário, primeiramente, estabelecer o que é texto. A noção aqui adotada é a de texto enquanto objeto a ser lido, ele “representa a materialidade linguística através da qual se tem acesso ao discurso. O texto é, pois, uma unidade de análise, afetada pelas condições de sua produção, a partir da qual se estabelecerá a prática da leitura” (INDURSKY, 2001, p. 28). Assim, ao pensar o texto, Ad aborda a noção de exterioridade, considerando não só os seus elementos internos, já que o sentido do texto resulta de diversos fatores – relações intratextuais, intertextuais, contextuais, discursivas - que fazem parte da sua constituição.

Para tanto, pode-se pensar o texto como espaço discursivo, não fechado em si mesmo, pois ele estabelece relações não só com o *contexto*, mas também com *outros textos* e com *outros discursos*, o que nos permite afirmar que o fechamento de um texto, considerado nessa perspectiva teórica, *é a um só tempo simbólica e indispensável*. Dito de outro modo, o sentido do *texto* se estabelece, nesse quadro teórico, no intervalo entre os sujeitos sociais relacionados pelo viés do texto. (INDURSKY, 2017, p. 77)

Inscrito num contexto social-histórico-ideológico, o texto é parte de uma formação discursiva que interpela os indivíduos em sujeitos e determina os ditos e interditos. Pêcheux (2014, p. 147) define *formação discursiva* como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*”. É dentro das formações discursivas, nas relações estabelecidas pela língua, entre as palavras e expressões, dentro de uma formação ideológica, de uma dada conjuntura social, que os sentidos se constituem.

Dessa forma, os efeitos de sentido de um discurso não ocorrem de maneira isolada, se constituem em relação ao interdiscurso, que vai determinar o que é dito. Segundo Pêcheux ([1988] 2014, p. 149), “propomos chamar interdiscurso a esse “todo complexo dominante” das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas”. É o interdiscurso que disponibiliza os dizeres numa dada formação discursiva.

Submetido à língua e interpelado pela ideologia, o indivíduo se constitui em sujeito, produzindo a forma-sujeito-histórica, ou seja, o sujeito moderno (ORLANDI, 2017, p. 153). Este pode e não pode dizer, é atravessado pela ideologia que funciona na opacidade, na ilusão de transparência da linguagem, em condições de produção determinadas. O sujeito é livre e submisso, é nessa contradição que se dá o assujeitamento. Como afirma Orlandi (2015, p. 49), “o assujeitamento se faz de modo que o discurso apareça como instrumento (límpido) do pensamento e do reflexo (justo) da realidade”.

Muito relevante também para essa pesquisa é o conceito de silêncio, visto que ele, por si, significa. O silêncio, nessa concepção, produz efeitos de sentido, não é pensado aqui como a ausência de palavras, mas como elemento constituinte de significado, o dizer não está dissociado do silenciar. Interessa-nos aqui distinguir duas formas de silêncio: o silêncio fundante e a política do silêncio. Enquanto aquela “nos indica que todo processo de significação traz uma relação necessária ao silêncio; a segunda diz que – como o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito -, ao dizer, ele estará, necessariamente, não dizendo “outros” sentidos” (ORLANDI, 2007, p. 52).

Como tem sentido em si, é produzido em condições específicas, num dado momento, o silêncio se faz, assim como as palavras, lugar de interpretação. Portanto, como explicita Orlandi (2007, p. 156), o silêncio “é o ponto de apoio do giro interpretativo. Que produz o efeito de sustentação da ilusão do sujeito como origem de si e dos sentidos: o sujeito não se vê como interpretando, mas como “dando” sentido. Porque pode estar em silêncio, porque pode significar em silêncio”.

A compreensão do funcionamento do discurso tal qual proposta pela AD, propicia uma ruptura do campo de compreensão, possibilitando que o sujeito-leitor fique em condições de estabelecer novas práticas de leitura e maneiras de produzir sentidos. Não há, contudo, garantias de que através dessas práticas, novos sentidos serão produzidos sobre os objetos simbólicos ou sobre os sujeitos, já que estes são constituídos de uma rede de outros sentidos.

Portanto, não podemos ter certeza de como as pessoas estão significando/interpretando as palavras que supomos serem as mesmas para todos. Porque não temos controle sobre o modo como a ideologia funciona, constituindo o indivíduo em sujeito, nem como os sentidos fazem sentido para os sujeitos. Não sabemos como os sentidos fazem sentido para nós mesmos. Nossa memória discursiva é estruturada pelo esquecimento. (ORLANDI, 2017, p. 156)

Considerando que a produção de sentidos está diretamente ligada à compreensão, e que ela, por sua vez, dá visibilidade aos mecanismos de funcionamento da ideologia e do sujeito (ORLANDI, 2003, 2003), os conceitos mobilizados pela AD vão ser de grande importância para o objeto desse estudo. Além de propiciar a possibilidade de abordar questões pertinentes ao desenvolvimento dos objetivos aqui traçados, a análise do discurso oportuniza a problematização de sentidos que permite que o leitor conceba novas possibilidades de leitura, como será explicitado na seção a seguir.

## 1.2 A leitura na Análise do Discurso

Diante do mundo, dos sujeitos, dos acontecimentos, somos constantemente postos a ler. A questão que se coloca é: como lemos? Compreender o funcionamento do texto, os modos de produção de sentido e sua relação com exterioridade são as bases para uma prática discursiva de leitura. Diferentemente da concepção sistêmica de leitura, entendida como uma prática de “decodificação” da língua, busco aqui questionar o que está em jogo quando nos debruçamos a ler.

Nesse quadro teórico, a leitura, outro conceito fundamental que será mobilizado para a realização da pesquisa, se dá como produção de práticas discursivas que coloca o leitor em contato com diferentes redes discursivas de sentido e devolve ao texto seu caráter de incompletude. Como afirma Indursky (2011 a, p. 174), “O trabalho de leitura, na AD, promove o encontro entre diferentes sujeitos: com o autor, com o leitor e com as diferentes

vozes anônimas que ressoam desde o interdiscurso e que são mobilizadas na produção da leitura”. O leitor, nessa perspectiva, ideologicamente constituído, é responsável por efeitos de sentidos diferentes porque “vai aproximar-se do texto enquanto um lugar material e opaco, para produzir sua leitura, examinar os processos semânticos que aí se instauram e submetê-los à interpretação” (INDURSKY, 2011 a, p. 172).

A leitura, tal qual é entendida pela AD, não é algo automático, já que a língua se faz nessa relação com sujeito perpassada pela história, pela ideologia. Nesse enquadramento teórico, língua e sujeito se constituem ao mesmo tempo e a língua é pensada enquanto materialidade linguística, historicamente determinada. A leitura é, portanto, um trabalho de produção de sentidos possíveis, não há sentido em si, ler discursivamente é saber que o sentido pode ser outro. Dessa forma, ao se assumir uma perspectiva discursiva da leitura, é importante considerar os seguintes fatos:

- a) o de se pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);
- b) o de que a leitura, tanto quanto sua escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s);
- c) o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f) finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos de leitura de cada época e segmento social. (ORLANDI, 2012 a, p. 8)

Esse dispositivo teórico/analítico vem propor novas práticas de leitura que exponham o leitor à opacidade da língua. Sendo o discurso a materialidade específica da ideologia e a língua a materialidade específica do discurso (ORLANDI, 2017), a leitura não é dissociada das suas condições de produção, dos modos de circulação e das posições-sujeito envolvidas. A apropriação da linguagem é social e a leitura está ligada à historicidade.

Os efeitos de sentido produzidos nessa relação constitutiva entre sujeito e discurso se dão dentro de uma situação dada, dentro de condições de produção determinadas. Estas incluem não só o sujeito como também o contexto imediato, as circunstâncias da enunciação, e o contexto sócio-histórico, ideológico. Além disso, o sujeito, na AD é uma posição entre outras, já que

o sujeito na análise de discurso não é um sujeito empírico, mas a posição sujeito projetada no discurso. Isto significa dizer que há em toda língua mecanismos de projeção que nos permitem passar da situação sujeito para a posição sujeito no discurso. Portanto não é o sujeito físico que funciona, mas a posição sujeito discursiva (ORLANDI, 2017, p. 17).

No espaço textual, o sujeito ocupa diferentes posições. Constituído historicamente, ele assume uma forma-sujeito que, na sua relação com a linguagem, se constitui na ilusão (efeito ideologicamente construído) de que é a origem do que diz quando, na verdade, se assujeita à língua inscrita na história, produzindo sentidos. Assim, na medida em que se projeta materialmente de sua situação no mundo para uma posição no discurso, o sujeito transforma essa posição empírica em posição-sujeito.

Diferentes posições-sujeito<sup>4</sup> estão envolvidas no jogo de produção de sentidos da leitura e, nessa constituição histórica com a leitura, inscrito em uma formação discursiva dada que determina o que pode e deve ser dito, o sujeito-leitor se apresenta como esse sujeito capaz da livre determinação dos sentidos ao mesmo tempo em que é submetido às regras das instituições (ORLANDI, 2012 a, p. 67). O conjunto dessas formações discursivas forma o interdiscurso, um complexo com as formações dominantes que são, por sua vez, afetadas pelas formações ideológicas (PÊCHEUX, 2014 [1988], p. 149). Dessa forma, o texto, inscrito no interdiscurso, na historicidade, não é transparente, é um objeto simbólico opaco que produz sentidos.

Nessa perspectiva, o texto, assim como a língua, não é transparente, é um objeto simbólico linguístico-histórico que constitui discurso, é uma unidade significativa ligada à sua exterioridade, e “resulta de uma trama bem entrelaçada de diferentes fios discursivos que assumem uma determinada materialidade linguística” (INDURSKY, 2011, 171). Segundo Orlandi (2017, p. 26)

O texto, na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada - embora, como unidade de análise ele possa ser considerado uma unidade inteira - pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e as situações), com o que chamamos de exterioridade constitutiva (o interdiscurso, a memória do dizer).

A leitura discursiva pressupõe, portanto, pensar o texto em seu funcionamento produzindo sentido. Como todo discurso é aberto em suas relações de sentidos, a leitura, sendo um trabalho simbólico, tem um caráter de incompletude que é característica ao processo de significação. Quando lemos nessa perspectiva, consideramos não apenas o que está dito, mas também o não-dito, o implícito, o já-dito e o silenciado. O universo simbólico é constituído da articulação de várias linguagens que devem, necessariamente, ser consideradas ao se pensar o trabalho com a leitura.

---

<sup>4</sup> Segundo Orlandi (2015, p. 47), “devemos lembrar que o sujeito discursivo é pensado como “posição” entre outras. Não é uma forma de subjetividade, mas um “lugar” que ocupa para ser sujeito do que diz (M. Foucault, 1969): é a posição que deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz”.

Saber ler discursivamente envolve compreender que essas relações de sentido estabelecidas constituem o texto significativamente, envolve a compreensão da produção de sentidos por essa matéria textual. Orlandi (2012 b, p. 68) afirma que ler é um gesto de interpretação e que leituras diferentes “atestam modos de subjetivação distintos dos sujeitos pela sua relação com a materialidade da linguagem, ou melhor, com o corpo do texto, que guardam em si os vestígios da simbolização de relações de poder, na passagem do discurso a texto, em seus espaços abertos de significação”. Ao pensar novas práticas de leitura, Pêcheux (2015, p. 44) sustenta que

o princípio dessas leituras consiste, como se sabe, em multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de “entender” a presença de não-ditos no interior do que é dito.

Se por um lado, considerando a relação que liga os sentidos às suas condições de produção, há uma multiplicidade de sentidos possíveis na prática da leitura, a polissemia, por outro há a possibilidade de repetição do já-dito, o que chamamos de paráfrase. Orlandi descreve os *processos parafrásticos* como aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, enquanto pelos *processos polissêmicos* o que ocorre é o deslocamento, a ruptura dos processos de significação (ORLANDI, 2015, p. 34). Assim, a paráfrase inscreve um retorno ao mesmo, ao espaço da estabilização do dizer, enquanto a polissemia se instala no equívoco, no diferente. Dessa tensão discursiva decorrem leituras outras ou sedimentação do já posto, transformação ou repetição, que movimentam as tramas da significação, produzindo sentidos, é nela que o sujeito significa e se significa.

Interpretar, segundo a concepção aqui adotada, está relacionado com a compreensão desse movimento, com a ideologia, implica acessar a opacidade do texto para compreender como esse objeto simbólico produz sentidos e como eles são instalados nessa materialidade discursiva. Esse entendimento é uma prática discursiva que nos aproxima do funcionamento, dos processos significantes de diferentes linguagens. A leitura, trabalho simbólico no espaço aberto da significação (ORLANDI, 2012 b), enquanto ação transformadora, não se limita ao âmbito do texto como objeto linguístico, mas como materialidade significativa.

Considerando os diferentes materiais que serão objetos a ler nessa pesquisa, levando em conta que a língua não será a única materialidade envolvida, vale ressaltar que a AD é um dispositivo teórico/analítico que dá conta de diferentes materialidades significantes que não sejam apenas verbais, aceita diferentes linguagens procurando entender suas especificidades e seu funcionamento.

Isto porque a AD trabalha não só com as formas abstratas, mas com as formas materiais da linguagem. E todo processo de produção de sentidos se constitui em uma materialidade que lhe é própria. Assim a significância não se estabelece na indiferença dos materiais que a constituem, ao contrário, é na prática material significante que os sentidos se atualizam, ganham corpo, significando particularmente (ORLANDI, 1995, p. 35).

Por trabalhar com a forma material, a AD analisa o funcionamento discursivo em sua relação com as formações discursivas. A materialidade se dá nessa relação entre diferentes formações discursivas, no modo da estruturação pensado na história. A prática analítica considera a imbricação de diferentes materialidades significantes, pensadas aqui como o que se dispõe a colher significação, nos diferentes suportes em que o sentido se produz. Ao formular a noção de materialidade significante, Suzy Lagazzy reitera a perspectiva materialista e o trabalho simbólico sobre o significante. O objeto da análise é o modo de estruturação pensado no acontecimento da história, o *como se diz* em diferentes materialidades. Assim, de acordo com Lagazzy (2011, p. 113),

dois conceitos fortes para a Análise Materialista do Discurso, que em sua composição me permitem referir o discurso como a relação entre a materialidade significante e a história. Uma deriva da definição de discurso como a relação entre a língua e a história, deriva com a qual pode concernir o trabalho com as diferentes materialidades e reiterar a importância de tomarmos o sentido como o efeito de um trabalho simbólico sobre a cadeia significante, na história, compreendendo a materialidade como o modo significante pelo qual o sentido se forma.

O universo simbólico é constituído da articulação de várias linguagens que devem ser consideradas ao se pensar o trabalho com a leitura. O silêncio, materialidade também posta a ler nessa pesquisa, produz sentidos, é matéria significante diferente da verbal considerando que “há sentidos que só significam pelo silêncio” (ORLANDI, 1995, p. 39). O silêncio é fundante, elemento constitutivo de sentido, significa em si mesmo. Orlandi (2007, p. 53) assevera que “o silêncio intervém como parte da relação do sujeito com o dizível, permitindo os múltiplos sentidos ao tornar visível, ao sujeito, a elaboração de sua relação com os outros sentidos”.

Pensar a leitura discursiva, tal qual é proposta nesse projeto, requer considerar essa imbricação de diferentes materialidades, levando em conta que textos literários, diários, memes e imagens farão farte do nosso repertório de leitura. Tendo em vista que a forma só significa materialmente por uma relação com a história e com os sujeitos que nela se constituem, a interpretação se dá pela cadeia significante, assim o verbal e o imagético produzem sentido na relação intradiscorso/interdiscorso.

Isto posto, como afirma Milanez (2011, p. 280), “a imagem se discursiviza quando apresenta uma elaboração imagética que nasce da constituição do próprio sujeito como resultado de seu domínio histórico, que viabiliza a singularização de imagens”. Assim como o discurso significa num interdiscurso, o imagético é também atravessado por outras imagens já postas, mobilizando uma memória discursiva das imagens para significar. A repetição e a memória mobilizam a noção de *intericonicidade*, formulada por Jean-Jacques Courtine (2013), para denominar o funcionamento discursivo de imagens sob a perspectiva da memória. Em entrevista à Nilton Milanez, Jean-Jacques Courtine estabelece que

a questão da imagem deve ser colocada para nós em relação ao discurso de duas maneiras, porque a imagem é como o discurso, de um lado, e que a imagem está com o discurso, de outro. Como no discurso você vai ter sempre já um discurso, na imagem você vai ter sempre já outra imagem. Portanto, a intericonicidade se fundamenta sobre isso. Sobre essa possibilidade de que tenha já sempre uma imagem. Isso quer dizer que há sempre uma imagem sob a imagem. (COURTINE, 2013, p. 3)

Milanez (2011, p. 286) observa ainda que “as imagens trazem consigo memória de outras imagens que aparecem por meio de repetições portadoras de novos acontecimentos imagéticos”. Assim como acontece com o texto verbal, os efeitos de sentidos produzidos pelo texto imagético se dão pela circulação, pela rede discursiva que vai determinar os sentidos de seu intradiscurso. Os sentidos dos elementos formadores do texto imagético não são evidentes em si, mas efeito do trabalho do simbólico sobre a matéria que só é significante em rede (MITTMANN, 2011, p. 94). A materialidade imagética pode tanto retomar imagens já representadas, num processo parafrástico de leitura, quanto se abrir para uma leitura polissêmica, para que novos sentidos se produzam ou se transformem. Conforme Indursky (2015, p. 289),

a produção de um texto imagético decorre da trama de diferentes recortes imagéticos. Esses recortes se constituem imagens e/ou fragmento de imagens oriundas de redes discursivas imagéticas, situadas no interdiscurso. E são essas redes discursivas que vão construir as redes de memória a partir das quais os sentidos lhes são associados.

No funcionamento do discurso pictórico, ressalto a importância de se pensar a representação do corpo, levando em conta que é também materialidade significativa presente nas imagens postas a ler nesse trabalho, ele é tomado como objeto discursivo cujo modo de formulação produz sentidos. O corpo é uma construção simbólica construída em meio a redes de poder e resistência, orientado historicamente (MILANEZ, 2011, p. 279), é lugar de



interpretação. Nesse panorama, o corpo é a materialidade do sujeito inscrito sócio-histórico-ideologicamente, ele é linguagem. Como não é um meio passivo sujeito à inscrição de significados, “o corpo é em si mesmo uma construção, assim como ele é a miríade de corpos que constitui o domínio dos sujeitos com marcas de gênero” (BUTTLER, 2018, p. 30).

Ao atribuir sentidos considerando o processo de significação na relação com o interdiscurso, com a história, chegamos à noção de compreensão. Compreender é reconhecer que o sentido é sócio historicamente determinado, é refletir sobre a articulação dos dizeres com as posições-sujeito e a história, é saber que o sentido pode ser outro. “Compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação” (ORLANDI, 2012 a, p. 159). Assim, o se relacionar criticamente com sua posição, as condições de produção de sua leitura, o sujeito-leitor compreende.

Esse ato simbólico, esse gesto de interpretação marcado pela incompletude, que é atravessado pela língua, é um ponto de convergência entre a AD e a leitura do texto literário. O texto literário, sendo texto, possui sua historicidade e seus sentidos são possíveis numa conjuntura dada, em condições de produção de leitura dadas. “Longe de traçar uma correspondência entre palavras e mundo, o literário consegue deslocar os sentidos na movimentação metafórica que existe em toda e qualquer palavra” (HENGE, 2014/2015, p. 5), revolvendo o efeito de evidência e potencializando a produção de sentidos. Visto que discurso literário tem um modo de materialização próprio, discutiremos na próxima seção as especificidades com relação à abordagem da literatura adotada para este trabalho.

### 1.3 Especificidades da leitura do texto literário

Invento? Sim invento, sem o menor pudor. Então as histórias não são inventadas? Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma *escrevivência*<sup>5</sup>. (EVARISTO, 2016 b, p. 8)

---

<sup>5</sup> O jogo com as palavras “escrever, viver e se ver”. Vale ressaltar que se trata de um jogo relacionado às condições de produção do texto e que o sujeito-autor, sendo uma posição entre outras no discurso, tal qual concebido na AD, não se confunde com o sujeito empírico, logo a *escrevivência* não está ligada à perspectiva biográfica, mas a um modo de formulação do texto.

Uma proposta de trabalho que pretende pensar novas práticas de leitura, novas possibilidades de produção de sentidos, requer um olhar atento sobre o trabalho com o texto literário em sala de aula. Assim, para além do aporte teórico da AD, conto com a contribuição de teóricos como Vincent Jouve, Michèle Petit e Jorge Larrosa para realizar uma leitura do texto literário que, tal qual é concebida aqui, é um convite a uma experiência a ser vivenciada via literatura. Portanto, a despeito do pouco espaço institucionalmente concedido ao texto literário no ensino fundamental, tenciono dispor nessas práticas, principalmente, do tempo do texto, do tempo necessário para que ele reverbere.

A experiência, como nos aponta Jorge Larrosa (2002, p. 21), “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, o que toca”. Pensando no contexto escolar, me interrogo: estamos dando tempo ao acontecer? Não estamos, levados pelo vertiginoso turbilhão de informações ao qual somos expostos ou impostos, reduzindo o tempo da experiência na escola de forma significativa? Estamos dando espaço para que possamos nos “*ex-por*” enquanto sujeitos da experiência<sup>6</sup>?

A experiência estética tem capacidade de formação e de transformação, ela produz efeitos sobre a subjetividade. Na perspectiva da AD, “o texto literário parte e chega na experiência subjetiva do gesto de interpretação” (HENGE, 2014/2015, p. 4), na produção de sentidos. Estes não são homogêneos ou evidentes, o discurso literário tem caráter de não previsibilidade, como assevera Petit (2009, p. 40), “o seu significado não é algo dado: é alguma coisa para a qual nos inclinamos, um movimento, uma disposição, uma capacidade de acolher”.

Por não visar efeito prático, o discurso literário leva à experimentação, os textos, afectando<sup>7</sup> o sujeito, alterando-o. Sendo assim, a fruição estética é também uma experiência de conhecimento, de contato do leitor consigo mesmo e com o outro (o texto) numa relação dialógica que desvela saberes. Portanto, a experiência com o literário, mais do que promover a leitura, propicia a apropriação desses saberes já que “a experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que obviamente não pode ser medido” (BRASIL, 2006, p. 55).

---

<sup>6</sup> Segundo Larrosa (2002), sujeito da experiência é um sujeito “*ex-posto*”, que experimenta, que se arrisca.

<sup>7</sup> Uso a palavra “*afecto*” aqui no sentido de desobstruir a capacidade de ser afetado pelo outro, pelo texto. Deleuze (2002, p. 56) afirma que “*a affectio* (afecção) remete a um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetante, ao passo que o *affectus* (afeto) remete à transição de um estado a outro, tendo em conta a variação correlativa dos corpos afetantes”.

A leitura desse tipo de texto implica afeto, sensibilidade e liberdade, produzindo efeitos sobre a subjetividade. Sobre esta, Sueli Rolnik (1997, p. 19) nos diz que, “independentemente de sua morada, tendem a ser povoadas por afetos desta profusão cambiante de universos; uma constante mestiçagem de forças delinea cartografias mutáveis e coloca em cheque seus habituais contornos”. A literatura provoca diferentes efeitos nas subjetividades visto que envolve a escuta do texto, de si e do outro para atravessar o sujeito-leitor cristalizado numa forma e suscitar um estranhamento produzindo olhares outros sobre si e sobre o mundo.

O discurso literário promove, portanto, uma reflexão emancipadora já que nos põe a pensar, a dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA, 2002, p. 21). Sendo plurissignificativo, não confirma o que já temos, mas expande o campo de compreensão propiciando a experiência, assim, o leitor enriquece suas práticas e seus discursos via discurso da literatura. Portanto, resalto nesse projeto a importância da dimensão subjetiva da leitura, pois como afirma Vincent Jouve (2013, p. 53) “cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si”.

Para que a leitura seja transformadora, é preciso pensar nessa prática de uma perspectiva que propicie uma abertura para que a experiência aconteça. Sendo esta uma prática da liberdade, é necessário considerar também o tempo de cada leitor e ter em mente que não há um resultado garantido ou uniforme, mas um processo de abertura, de receptividade para uma experiência que, ao provocar uma problematização, um enriquecimento da percepção, pode gerar reformulações e transformações.

De acordo com o artigo 35 da LDBEN nº 9.394/96, Inciso III<sup>8</sup>, a escola deve desenvolver o humanismo, a autonomia intelectual e o pensamento crítico do educando. O texto literário, por não ter aplicações de ordem prática, tem uma importância salutar para desenvolver esses aspectos no/a aluno/a, já que “só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo de humanização do homem coisificado” (BRASIL, 2006, p. 53).

A literatura atua na possibilidade de um devir, da construção do sujeito leitor em seu processo de subjetivação, “o texto literário parte e chega na experiência subjetiva do gesto de interpretação” (HENGE, 2014/2015, p. 4), não há sentidos já lá, transparentes. Como afirma

---

<sup>8</sup> O artigo citado se refere especificamente à formação do aluno no Ensino Médio, entretanto, acredito que estas sejam questões relevantes à formação do ser humano de maneira geral e devam também ser consideradas no âmbito da educação Básica.

Jouve (2012, p. 61) “o sentido de um texto é sempre, portanto, o resultado da seleção - mais ou menos consciente – operada por uma leitura”.

A escolha da autora Conceição Evaristo, bem como a seleção dos textos a serem lidos neste, vão ao encontro de uma proposta de experiências literárias em que, não por acaso, a mulher é presente. Devo esclarecer, entretanto, que o texto literário não se impõe nesse projeto como pretexto para abordar um assunto específico, ou para ser esquadrihado em busca de pistas bibliográficas, mas como lugar de diálogo com o sujeito-leitor. Acredito que a experiência estética que um contato com o texto literário produzido pela autora poderia proporcionar um encontro dialógico e sensível, mobilizados por um texto que traz essa potência capaz de conectar tão profundamente o/a leitor/a com uma escrita que ecoa mesmo ao virarmos a última página. Os textos selecionados, *Vozes-mulheres*, *Olhos d'água* e *Da calma e do Silêncio*, propiciam ao leitor o contato com uma escrita delicada e tocante das vivências de mulheres na sociedade brasileira, personagens centrais retratadas de uma forma profundamente humana e não estereotipada. Nos textos postos a ler, cada uma das suas personagens femininas apresenta diferentes subjetividades, diferentes formas de estar no mundo que nos provocam experiências de solidariedade, de empatia, de dor e afeto.

Considerando que “a literatura, pela liberdade que a funda, exprime conteúdos diversos, essenciais e secundários, evidentes e problemáticos, coerentes e contraditórios, que frequentemente antecipam os conhecimentos vindouros” (JOUVE, 2012, p. 165), a leitura pode deslocar paradigmas congelados e definitivos, do fazer de acordo com as regras coercitivas da moral, para promover novas práticas segundo as regras facultativas da ética, considerando os modos de existência que isso implica. A proposta de leitura do presente projeto de pesquisa, que abriga esse sujeito, segundo esse ponto de vista, sustenta a construção dessa relação não normatizada do sujeito consigo mesmo ao invés de pretender disciplinar, massificar a sua existência.

Dessa forma, a leitura do texto literário permite também ver o outro como um sujeito em construção de si, do objeto e do mundo, é um caminho constante de troca que propicia o exercício da problematização. A produção de subjetividades, da invenção de si, das singularidades, é vinculada à ideia do coletivo, à experiência, ao pensamento criativo, nos leva ao encontro do acontecimento, da produção de sentidos, da imaginação. Como um ser em devir, em constante movimento de invenção de si, a constituição do sujeito se dá pelas constantes práticas de sujeição e/ou libertação.

Sendo assim, a leitura do texto literário, nessa perspectiva, busca provocar o pensamento, a problematização, a aprendizagem de si, visto que somos subjetividades

desejantes, e a desestabilização de conceitos socialmente sedimentados. A literatura provoca sensações que atravessam o sujeito, assim, descobrir o texto literário se dá desde o contato físico com o livro, com o papel impresso, com a palavra que salta da página, mas para experienciar é preciso tempo. Não o tempo de aulas cronometricamente planejadas, mas o tempo do texto, o tempo da leitura, o tempo que é preciso para que este reverbere. Respeitar esse tempo é um exercício que se faz com a o texto, assim,

Quando meus pés  
abrandarem na marcha  
Por favor;  
Não me forcem.  
Caminhar pra quê?  
Deixem-me quedar,  
deixem-me quieta,  
na aparente inércia.  
Nem todo viandante  
anda estradas,  
há mundos submersos,  
que só o silêncio  
da poesia penetra.  
(EVARISTO, 2017, p. 121-122)

Proponho nesse projeto, uma leitura que se faça coletivamente, criando um ambiente democrático no qual as vozes possam ser ouvidas e experiências possam ser trocadas. Em seguida, a escrita dos diários de leitura, proporcionando um segundo contato com o texto, e as rodas de conversa irão criar as condições que nortearão as atividades que serão pensadas e elaboradas de forma colaborativa.

As Rodas de conversa serão espaços nos quais discutiremos questões relativas aos textos lidos, bem como as que surgirem no percurso, um lugar de diálogo no qual todos e todas poderão se expressar com liberdade e propor as atividades e práticas decorrentes da leitura dos textos literários. A decisão de trabalhar com Roda de Conversa com esses/as adolescentes me levou buscar referências para um embasamento teórico e esbarrei na falta de material de estudo que foque na adolescência. Esse um procedimento pouco adotado na educação formal tradicional, sendo mais recorrente na educação infantil, devido a diversos fatores que concedem à palavra e à escuta um espaço limitado no contexto escolar.

Objeto de pesquisa da autora Cecília Warschauer (2014, p. 14), por meio das narrativas de uma turma de 4ª série, ela relata que “as rotinas das Rodas incluía, após sentar-se no chão, em círculo, planejar juntos as atividades, trocar ideias e pontos de vista sobre os projetos de trabalho em andamento ou qualquer tema significativo para o grupo e avaliar sistematicamente o vivido”. Penso que para os/as sujeitos dessa pesquisa, esse procedimento

contribuiria para estabelecer o diálogo e valorizar as singularidades das experiências de cada um/a, abrindo espaço para as falas e exercitando a escuta solidária e respeitosa.

Assim, nossas práticas de leitura direcionam para o exercício da escuta do texto, dando lugar aos seus efeitos de sentido, possibilitando a escuta dos modos de funcionamento do discurso literário, do modo como o texto afeta cada um e o de abraçar o silêncio. Falo aqui não do silêncio enquanto ausência de fala, mas como o silêncio fundante (ORLANDI, 2007), que significa, aquele silêncio audível pelo impacto do afeto produzido pelo texto.

## 2 O FEMININO EM (DES)CONSTRUÇÃO

Diante de uma sociedade que ainda carrega uma forte herança patriarcal, cujas condutas e discursos que circulam sustentam e reforçam a dominação masculina, é um desafio promover novas práticas de leitura que abram caminhos para outros olhares sobre o feminino e sobre o masculino. O objetivo aqui não é somente promover o *empoderamento feminino*, não é tampouco questão de negar ao fato sua devida importância ou não o entender como parte do processo, mas possibilitar, através da leitura discursiva, a compreensão de que há sentidos outros sobre o masculino e sobre o feminino. O que proponho é pensarmos que as relações não necessariamente têm que ser construídas sob a égide da tomada de poder, que elas podem ser estruturadas de forma igualitária, não hierárquica e que é possível ressignificar o feminino repensando o sexismo e a opressão.

Com o intuito de fundamentar esse estudo bem como afirmar a importância das teorias feministas na construção de uma prática pedagógica crítica e libertadora, que promova experiências dialógicas e igualitárias, conto com a contribuição de diferentes teóricos/as que se debruçaram sobre essa questão. Não se trata aqui de produzir uma historiografia das teorias feministas, mas de buscar nessas bases o sustento para um projeto de educação transformador. São aproximações e distanciamentos que vão contribuir para uma noção mais ampla dos processos segundo os quais posições vão sendo prescritas aos sujeitos e como também vão sendo produzidas as formas de (re)existência.

O discurso hegemônico sexista, produzido não só pelos sujeitos como também pelas instituições, pressupõe uma relação de assimetria que assegura a dominação masculina na estrutura social que, tendo essa suposta superioridade de homens sobre as mulheres como alicerce, reforça, naturaliza e legitima discursos e práticas, fazendo com que ela se imponha como neutra, dispensando justificção. O que se instaura como norma socialmente construída é um sistema de opressão do feminino tão profundamente enraizado que sua problematização é constantemente desqualificada e/ou recebida com desconfiança. Dessa forma,

dado o fato de que é o princípio de visão social que constrói a diferença anatômica, e que é esta diferença socialmente construída que se torna fundamento e caução aparentemente natural da visão social que a alicerça, caímos em uma relação circular que encerra o pensamento na evidência de relações de dominação inscritas ao mesmo tempo na objetividade, sob forma de divisões objetivas, e na subjetividade, sob forma de esquemas cognitivos que, organizados segundo essas divisões, ordenam a percepção das divisões objetivas. (BOURDIEU, 2018, p. 25)

Em virtude da necessidade de desfazer o sistema de pensamento que sustenta essa hierarquia, é preciso pensar esses discursos, descortinar seus pressupostos e contradições para desconstruí-los. A noção de *Desconstrução*, aqui mobilizada, se apresenta num trabalho no interior do discurso e vai além do mundo concebido por oposições, rejeita a estrutura binária. Segundo Derrida (1973), o trabalho de desconstrução opera na identificação do princípio que forma as unidades de sentido para acessar o ponto através do qual pode ser desconstruído, não é uma destruição, mas um trabalho de desmontagem que permite uma remontagem. Assim, Derrida (1973, p. 16-17) afirma que

no interior da clausura, por um movimento oblíquo e sempre perigoso, que ocorre permanentemente risco de recair aquém daquilo que ele desconstrói, é preciso cercar os conceitos críticos por um discurso prudente e minucioso, marcar as condições, o meio e os limites da eficácia de tais conceitos, designar rigorosamente sua pertencença à máquina que eles permitem desconstruir, e, simultaneamente, à brecha por onde se deixa entrever, ainda inominável, o brilho do além-clausura.

O que significa ser mulher numa sociedade sexista? Quando os estereótipos de gênero começam a operar na vida dos sujeitos? Existe uma essência comum aos indivíduos que compartilham o mesmo “gênero”? Há espaço para generalizações calcadas no sexo? De que mulher estamos falando? Será possível questionar a própria noção de gênero? Todos esses questionamentos ratificam a complexidade, bem como a urgência, da promoção desse debate e suas implicaturas num modelo de educação como prática da liberdade.

Em *O Segundo Sexo*, Beauvoir ([1949] 2016, p. 11) postula que “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário do macho castrado, que qualificam de feminino”. Ao proferir *tornar-se*, a autora aponta para um sujeito em construção, para um devir, um movimento de conhecer a si, perceber o outro e se colocar no mundo. A mulher já nasce em contextos sociais específicos, que pressupõem lugares de ocupação determinados por outrem e comportamentos aceitos como femininos. Contudo, sendo sujeito, se constitui num contexto sócio-histórico-ideológico e não pode ser definido, categorizado, segundo parâmetros biologizantes.

Dessa forma, o sujeito feminino, a despeito de sua subjetividade, é compelido a se enquadrar num modelo de opressão que o reifica, o reduz e silencia. Segundo Beauvoir (2016, p. 25), “a passividade que caracterizará a mulher “feminina” é um traço que se desenvolve nela desde os primeiros anos. Mas é um erro pretender que se trata de um dado biológico: na verdade, é um destino que lhe é imposto por seus educadores e pela sociedade”. Em oposição



à naturalização das diferenças no que concerne ao sexo como categoria, que interdita outras formas de existências, a autora revela o papel da educação na produção de sentidos sobre o masculino e o feminino. Segundo essa perspectiva, a mulher é esse *outro*, o *segundo sexo*, que se constitui em oposição ao masculino que se toma como universal.

Entretanto, a ideia que contrapõe os pares sexo/natureza e gênero/cultura foi posteriormente problematizada pela teórica Judith Butler na sua obra *Problemas de Gênero*, marco teórico da terceira onda feminista<sup>9</sup> que teve início na década de 1990. A autora atravessa as discussões sobre gênero contestando essa distinção e questionando a própria ideia de mulher como sujeito do feminismo, a existência desse feminino universal que o movimento feminista vai representar. Para Butler,

o gênero não deve ser meramente concebido como uma inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior á cultura, uma superfície politicamente neutra *sobre a qual* age a cultura. (BUTLER, 2018, p. 27)

Judith Butler não nega a diferença entre os sexos, mas aponta o domínio da agencia da liberdade decorrente das expectativas que a sociedade atribui aos gêneros. Assim defende a teoria da *performatividade de gênero*, segundo a qual o gênero é culturalmente construído, não é nem o resultado do sexo ou fixo como se impõe. Nessa perspectiva, o corpo e o sexo não podem ser concebidos como categorias pré-discursivas, há uma relação entre a noção de gênero performativo com o conceito de materialização.

In the first instance, performativity must be understood not as a singular or deliberate “act” but, rather as the reiterative or citational practice by which discourse produces the effects that it names. What will, I hope, become clear in what follows is that the regulatory norms of “sex” work in a performative fashion to constitute the materiality of bodies and, more specifically, to materialize the body sex, to materialize sexual difference in the service of the consolidation of heterosexual imperative.<sup>10</sup> (BUTLER, 1993, p. 13)

---

<sup>9</sup> Em diferentes momentos na história, o movimento feminista se organiza em torno de pautas e questões defendidas e reivindicadas pelas mulheres nas chamadas ondas. Estamos vivenciando, na atualidade, a quarta onda feminista. Ler: GARCIA, Carla Cristina. *Breve história do feminismo*.

<sup>10</sup> Em primeira instância, performatividade deve ser entendida não como um “ato” singular e deliberado, mas como prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que nomeia. O que ficará claro, espero, a seguir é que as normas regulatórias de “sexo” funcionam de maneira performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação heterossexual imperativa (tradução minha).

Masculino e feminino, como identidades discursivamente constituídas, precisam ser pensados discursivamente, são conceitos histórica e culturalmente construídos na nossa sociedade sob a estrutura da dominação masculina e subjugação do sujeito feminino. O conceito de gênero socialmente imposto como categoria pressupõe a ideia totalizante de características fixas compartilhadas pelos seus membros, ignorando as especificidades dos processos de subjetivação dos sujeitos. Para Butler (2018, p. 30),

isto não quer dizer que toda e qualquer possibilidade de gênero seja facultada, mas servisse que as fronteiras analíticas sugerem os limites de uma experiência discursivamente condicionada. Tais limites se estabelecem sempre em termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal. Assim, a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero.

Dessa forma, à mulher é imposto desde a infância um padrão de feminilidade atestada pelo discurso que supõe um componente natural ao comportamento humano, além do assujeitamento psicológico, que cerceia suas experiências empíricas e moldam uma existência assentada na aceitação externa. Como diz hooks<sup>11</sup> (2018, p. 140), “se qualquer mulher sentir que precisa de qualquer coisa além de si para legitimar e validar sua existência, ela já estará abrindo mão de seu poder de se autodefinir, de seu protagonismo”. O sujeito feminino aprende a ser abnegado, a renunciar o seu protagonismo tendo em vista que imposições culturais são assim situadas como se fossem naturais.

A relação binária entre cultura e natureza promove uma relação de hierarquia em que a cultura “impõe” significado livremente à natureza, transformando-a, conseqüentemente, num Outro a ser apropriado pelo seu uso ilimitado, salvaguardando a idealidade do significante e a estrutura de significação conforme o modelo de dominação. (BUTLER, 2018, p. 74)

Contestando a universalização do feminino, é preciso levar em conta que sendo o gênero uma identidade discursivamente construída, não há como pensar na mulher como uma categoria sobre a qual opera um único tipo de opressão, sem abordar as diferenças dentro da diferença. Pensar o feminino considerando o aspecto interseccional possibilita o entendimento de que mulheres distintas sofrem opressões diversas, muitas vezes simultâneas, e que estas não indissociáveis. Ao formular a noção de *interseccionalidade*, lançou-se luz à sobreposição de discriminações e como esta impacta a vida das pessoas, marginalizando, afetando o sujeito-

---

<sup>11</sup> bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora feminista norte-americana. O nome é grafado em letras minúsculas, num desafio às convenções linguísticas e acadêmicas, deslocando o foco de atenção para sua escrita. A escritora acredita que nomes e títulos não têm tanto valor quanto ideias.

feminino pela combinação de diferentes formas de opressão. Segundo Crenshaw (2002, p. 177),

a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas entre dois ou mais eixos de subordinação. Ela trata especificamente da 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.

Autora fundamental para a compreensão da discussão interseccional, Angela Davis, em *Mulheres, raça e classe* ([1981] 2016), faz um exame histórico da imbricação dessas diferentes formas de opressão que afligiu a mulher negra nos estados Unidos e suas implicaturas na posição social das mulheres na contemporaneidade. Nessa obra, a teórica demonstra que “com frequência, racismo e sexismo convergem” (DAVIS, 2016, p 102) ao relatar as condições das mulheres trabalhadoras brancas e negras em contraponto aos homens.

No Brasil, autoras como a Lélia Gonzalez, a Sueli Carneiro e a Djamila Ribeiro, entre outras teóricas do feminismo negro, contribuem para a discussão sobre a questão interseccional no país, que ainda guarda resquícios do mito da democracia racial. Ao pensar como a mulher negra é situada no discurso, como a violência simbólica a atinge na cultura brasileira, Gonzalez (2019), trata da imbricação o racismo, do sexismo bem como seus efeitos sobre essa mulher. Sueli Carneiro (2011) referindo-se à declaração pró-Conferência de Racismo<sup>12</sup> que configura o matriarcado da miséria que caracteriza as condições de vida das mulheres negras no Brasil, aponta que

nessa declaração constata-se que a conjugação do racismo com o sexismo produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida, que se manifestam em sequelas emocionais com danos à saúde mental e rebaixamento da autoestima; em uma expectativa de vida menor em cinco anos, em relação às mulheres brancas; em um menor índice de casamentos; e sobretudo no confinamento nas ocupações de menor prestígio. (CARNEIRO, p. 127/128)

Destacando a importância dos movimentos feministas brasileiros na atualidade, a historiadora brasileira Margareth Rago (2013) salienta que estes criaram novas maneiras de organizar o espaço e a construção das subjetividades, produzindo deslocamentos e reinvenções. A autora, compreendendo os feminismos também enquanto linguagem - que se

---

<sup>12</sup> “De 1º a 3º de setembro, reuniram-se na cidade do Rio de Janeiro 13 organizações de mulheres negras brasileiras para deliberar sobre a participação das mulheres negras na Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada no final de agosto de 2001, na África do Sul”. (CARNEIRO, 2011).

referem a práticas sociais, políticas, culturais e linguísticas -, aponta a importância de se discutir novos modos de formação do indivíduo visto que a consciência da existência destes “permite problematizar e desnaturalizar as práticas modernas de produção de si, evidenciando sua dimensão normativa, despotencializadora e sedentarizante” (RAGO, 2013, p. 27).

Tendo em vista a importância de se ampliar e aprofundar a discussão, mobilizo também analistas do discurso que se voltam a pensar questões de gênero para compreender a posição da mulher na sociedade. Nessa perspectiva, o gênero é entendido como uma construção discursiva, assim, “pensamos as identificações de gênero articuladas com outras identificações nos processos de subjetivação, quando vozes/corpos historicamente silenciados ou interditados entram em cena” (FONTANA, 2017, p. 64). Dessa forma, essas autoras não só examinam o funcionamento do discurso ideológico patriarcal que interpela o sujeito feminino cerceando e subalternizando sua existência, como também os discursos feministas que buscam constituir um discurso de resistência. Assim, como asseveram Garcia e Sousa (2014, p. 1041) ao analisar a resistência constitutiva do discurso da *Marcha da Vadias*, “é nesse funcionamento ideológico da resistência, de não identificação que a mulher buscará constituir-se em uma outra posição sujeito”. A AD nos instrumentaliza a provocar essa reflexão, essa transformação, esse deslocamento da produção de sentidos dentro de uma dada formação discursiva.

Distanciadas do pensamento reflexivo, práticas parasfrásticas dos discursos sexistas, muitas vezes dissimuladas pelo humor, propiciam o condicionamento e normatização do feminino bem como a manutenção da masculinidade hegemônica. Essa relação de poder tão naturalizada socialmente é reproduzida e reforçada pela repetição não problematizada desses discursos que instalam a mulher no lugar de subproduto masculino. No interior desse jogo de poderes, está implícito que o sujeito feminino deva se apresentar como um *corpo dócil*, que pode ser submetido, assujeitado, utilizado, transformado (FOUCAULT, 1987, p. 163), de acordo a política do controle de base patriarcal.

No interior de uma sociedade na qual a fala feminina é constantemente questionada, desqualificada ou mesmo silenciada, a sombra desse controle se faz presente em diferentes níveis e instâncias, permeando as relações sociais e interpessoais. A invisibilidade e o silenciamento feminino são postos em práticas cotidianas aparentemente inofensivas que vão alicerçar as bases da violência, de diversas formas, que cercam essas relações quando o controle masculino é contestado. Em consequência da identificação com a formação discursiva que inscreve um sujeito na posição de poder, do controle coercitivo sobre o outro, a

*violência patriarcal*, ampliando o conceito de violência doméstica, se institui. Conforme hooks (2018, p. 95-96),

essa definição estendida de violência doméstica inclui a violência de homens contra mulheres, a violência em relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo e a violência de adultos contra crianças. O termo “violência patriarcal” é útil porque, diferentemente da expressão violência doméstica, mais comum, ele constantemente lembra o ouvinte que violência no lar está ligada ao pensamento sexista, à dominação masculina.

O pensamento sexista apoia e legitima a violência contra a mulher, em diversos aspectos, quando supõe que este é um meio aceitável e justificável de exercer o controle, de subjugar o outro. A desumanização é própria aos sistemas de dominação, logo seus saberes são tratados de modo hierarquizado que os mantém num lugar silenciado estruturalmente (RIBEIRO, 2017, p. 64). Dessa forma, a educação, tanto no âmbito familiar quanto no espaço escolar, pode promover a subversão e/ou manter a perpetuação do sexismo. Criar as bases para a constituição de uma *masculinidade feminista*, cuja construção de identidade não seja fundamentada no sexismo (HOOKS, 2018), em contraponto à *masculinidade patriarcal* que, segundo hooks (2018, p. 107) “incentiva homens a serem patologicamente narcisistas e dependentes dos privilégios que recebem (ainda que relativos) simplesmente por nascerem homens”, é desestabilizar esse regime de ideário masculino, segundo o qual o poder é força motriz, é desafiar a dominação masculina em prol de um outro modelo de formação de identidades fundamentada na igualdade de direitos. Portanto,

o que é e foi necessário é uma visão de masculinidade em que a autoestima e o autoamor da pessoa que é única, formam a base da identidade. Culturas de dominação atacam a autoestima, substituindo-a por uma noção de que obtemos nosso senso de ser a partir do domínio do outro” (HOOKS, 2018, p. 106-107).

Desconstruir o sexismo estrutural supõe a compreensão de que, sendo algo institucionalizado e sistêmico, o problema está justamente nele e não num gênero específico. O que se faz necessário, e complexo, não é promover uma guerra dos sexos na sala de aula, mas alterar o sistema para que a estrutura social alicerçada no patriarcado seja minimamente questionada e uma visão antissexista se instale. Sendo assim, práticas polissêmicas de leitura podem levar ao questionamento das relações de poder institucionalizadas pela cultura sexista e reforçadas pelos micromachismos enraizados no fazer social. Estes, como define Bonino (1996, p. 28)

son microabusos y microviolencias que procuran que el varón mantenga su propia posición de género creando una red que sutilmente atrapa a la mujer, atentando contra su autonomía personal si ella no las descubre (a veces pueden pasar años sin que lo haga), y sabe contramaniobrar eficazmente. Están la base y son el caldo de cultivo de las demás formas de la violencia de género (maltrato psicológico, emocional, físico, sexual y económico) y son las "armas" masculinas más utilizadas con las que se intenta imponer sin consensuar el propio punto de vista o razón.<sup>13</sup>

Essa violência invisível, à qual o sujeito feminino é submetido, é reproduzida quase sem causar estranhamento, é sedimentada pelo próprio sistema ideológico que assume como verdade que os homens são hegemonicamente dominantes. Embora o discurso que legitima a sujeição feminina com o argumento pautado numa suposta diferença de gênero venha sendo descredibilizado pelas falas feministas, as práticas abusivas e de silenciamento, a interrupção excessiva da sua fala (*manterruption*), a explicação condescendente de informações óbvias dirigidas a uma mulher (*mansplaining*) ou o abuso psicológico, como o *gaslighting*<sup>14</sup> ainda são realidades recorrentes e justificadas por discursos sexistas.

Deter a fala é exercer poder, silenciar é sujeitar, portanto, afirmar relações igualitárias supõe uma relação de equivalência na autorização da fala. Com relação à fala feminina, Butler (2018, p. 205) declara que “a tarefa prática que as mulheres enfrentam ao tentarem criar a subjetividade por meio da fala depende de sua capacidade coletiva de descartar as reificações do sexo a elas impostas, e que as deformam como seres parciais ou relativos”. Criar espaços para se fazer ouvir as vozes dos sujeitos submetidos à invisibilidade possibilita o deslocamento do pensamento hegemônico e a ressignificação dessa hierarquia sexual.

Desde a infância, a educação de herança patriarcal respalda o cerceamento de fazeres e brincadeiras que emolduram a formação dos sujeitos e seus processos de subjetivação sob a ótica da exclusão. Os rótulos e exigências externas que naturalizam estereótipos, no que concerne o que se considera feminino e masculino, se não problematizados, possivelmente serão reproduzidos e construirão as bases para a formação de um adulto que opera segundo a lógica da opressão e da imposição de poder.

A educação que se dá fora do sexismo, tal qual é defendida na presente pesquisa, propõe imagens alternativas que não estão centradas apenas em atacar o preconceito sexista,

<sup>13</sup> São microabusos e microviolências que propiciam que o homem mantenha sua própria posição de gênero criando uma rede que sutilmente prende a mulher, atentando contra sua autonomia pessoal se ela não as descobre (às vezes podem passar anos sem que o faça), e sabe reverter eficazmente. Estão na base e são terreno fértil das demais formas de violência de gênero (maltrato psicológico, emocional, físico, sexual e econômico) e são as “armas” masculinas mais utilizadas com as quais tentam se impor sem concordar com o ponto de vista ou razão. (tradução minha).

<sup>14</sup> O termo vem de 1938, da peça *Gas Light* de Patrick Hamilton, em que um marido tenta deixar sua mulher louca diminuindo todas as luzes (que funcionavam a gás) da sua casa e então negando que a luz tenha mudado quando a sua esposa aponta a diferença. É uma forma muito eficaz de abuso emocional que faz com que a vítima questione seus próprios sentimentos, instintos e sanidade, o que dá ao parceiro abusivo muito poder.

mas também em propor práticas que estimulem a reflexão e problematização das estruturas sociais que privilegiam a opressão feminina e normatizam comportamentos autoritários. De acordo com Ribeiro (2017, p. 70), “ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal”. Assim, abordado pela AD discursivamente, a construção de “lugares de fala” incide no funcionamento dos processos de constituição do sujeito no discurso (FONTANA, 2017), buscando-se assim um caminho para romper o regime de autorização discursiva. Conforme Fontana (2017, p. 66),

os lugares de enunciação, por presença ou ausência, configuram um modo de dizer (sua circulação, sua legitimidade, sua organização enunciativa) e são diretamente afetados pelos processos históricos de silenciamento. Esses modos de dizer mobilizam as formas discursivas e um eu ou um nós, de cuja representação imaginária a enunciação retira sua legitimidade e força performativa. É a partir desses lugares de enunciação, considerados como uma dimensão das posições-sujeito e, portanto, do processo de constituição do sujeito do discurso, que se instauram demandas políticas por reconhecimento e as práticas discursivas de resistência.

O que proponho na presente pesquisa é levar essa discussão para a sala de aula, visto que, romper com esse regime e ressignificar esses processos discursivos implica pensar que a dominação masculina nas relações sociais e interpessoais não precisa ser regra, que fazer ouvir as vozes femininas sufocadas pela desqualificação de seu discurso é desarticular a lógica sexista de pensamento. Dessa forma, visto estimular, na turma, a desnaturalização dessas leituras machistas de mundo, viabilizando paradigmas interacionais mais simétricos e mobilizando a percepção de que há outras leituras possíveis. Assim, a desconstrução do feminino oprimido é também a construção de um feminino com a possibilidade de transcendência, dissolvendo a univocidade do discurso autorizado, pensando os lugares de fala e em existências fundamentadas no princípio da igualdade e do respeito mútuo.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 A Natureza da Pesquisa

A sala de aula é um ambiente onde sujeitos, em diferentes processos de subjetivação, se encontram e se relacionam, saberes circulam, práticas sociais podem ser reforçadas e/ou desconstruídas. Uma pesquisa que tenha na sala de aula seu ponto de partida precisa, necessariamente, estar aberta a múltiplas possibilidades, lançar um olhar crítico sobre as práticas ali desenvolvidas e exercitar a escuta do outro. Dessa forma, levando em conta que esta é uma pesquisa de natureza interpretativista, a abordagem metodológica adotada aqui é a da pesquisa qualitativa etnográfica, alicerçada na perspectiva da Análise do Discurso.

O método etnográfico oferece técnicas e procedimentos que vão ao encontro de um trabalho que pressupõe a convivência e realização de práticas compartilhadas com o grupo social no qual o projeto será desenvolvido. Inicialmente, a observação direta proporcionou a investigação das práticas e saberes desse grupo para que eu pudesse entender como eles/elas concebem as representações individuais e coletivas da sociedade e dos sujeitos nela inseridos. Esse exercício de observação e escuta não me coloca como expectadora, mas me insere no interior desse fenômeno social, provocando um deslocamento dos meus próprios saberes e práticas, visto que, serei também parte deste. Como descrição etnográfica, podemos dizer que “ela é interpretativista; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o “dito” num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis” (GEERTZ, 1989, p. 31).

Embora essa pesquisa seja alicerçada na AD, conto também com a contribuição metodológica de Stella Bortoni-Ricardo. Na medida em que este é um paradigma interpretativista, segundo o qual “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32), o/a observador/a não é passivo/a. Assim, essa perspectiva aceita o pressuposto da flexibilidade segundo a qual o pesquisador é parte do mundo que pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58). A proposta de interpretar práticas e discursos que ocupam o espaço escolar, mais especificamente a sala de aula, requer também uma reflexão acerca do trabalho como



professora<sup>15</sup> na posição de pesquisadora. Repensar minhas próprias práticas e me colocar também enquanto sujeito dessa experiência, modificado pela interlocução com o outro e com o mundo, me colocou em condições de compreender melhor a forma como o trabalho precisava ser encaminhado no sentido de alcançar os objetivos traçados.

Sendo este um trabalho de campo, a permissão dos participantes<sup>16</sup>, a negociação e o diálogo foram condições para a sua realização, tendo em vista que é esta uma metodologia colaborativa. Nessa relação dialógica, os interesses e percepções dos participantes foram respeitados e levados em consideração no decorrer de todas as etapas vivenciadas.

As propostas desenvolvidas nessa pesquisa levam em consideração que, para além do conhecimento linguístico necessário para a prática da leitura, a linguagem é uma experiência que envolve os sujeitos de formas distintas. Vale também ressaltar que, ao falar em sujeito neste, me refiro não apenas à ideia de sujeito cognoscente, capaz de compreender sistemicamente a língua, mas à ideia de sujeito da experiência, que se propõe a refletir sobre a prática e conceber novas possibilidades de sentido. Conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 49),

o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os autores que deles participam.

Por ser uma abordagem não-positivista, à AD não interessa quantificar dados, “mas verificar como a repetição e/ou suas rupturas fazem discurso e, por esse viés, de que se constituem e se significam” (INDURSKY, 2011, p. 330). Partindo do quadro epistemológico definido por Pêcheux (1988), que trabalha na imbricação do materialismo histórico, da psicanálise e da linguística, a AD toma o texto como unidade linguística na qual os discursos funcionam em determinadas condições de produção e de leitura. Determinado por essa perspectiva, e, como afirma Mittmann (2017, p. 253), “a partir deste olhar, não fazemos uma descrição do texto, mas uma teorização sobre o discurso, ou seja, tomamos o texto como unidade linguística para análise do funcionamento do discurso e de suas condições históricas de produção/leitura”. Portanto, o texto resulta de uma interlocução discursiva estabelecida

---

<sup>15</sup> Na língua portuguesa, usamos o masculino genérico, ou falso neutro quando nos referimos a um grupo, o que torna o masculino a norma padrão. Refiro-me aqui à classe “professor” no feminino com o objetivo de subverter o que a língua, como sistema, obriga a dizer. Quando o gênero masculino é usado, é dito, o gênero feminino é silenciado, ocupo neste o direito à representação linguística da identidade. Coloco-me aqui na posição de sujeito-feminino, portanto, professora pesquisadora.

<sup>16</sup> Os modelos de autorização tanto da direção da escola quando dos responsáveis encontram-se em anexo (A e B).

entre sujeitos que são interpelados ideologicamente e historicamente situados, por isso, Mittmann (2007, p. 154) observa que

nesta caminhada, o analista vai se perguntando: As formulações são produzidas a partir de uma mesma posição de sujeito? De uma mesma Formação Discursiva? De uma mesma Formação Ideológica? Produz-se o mesmo efeito de sentido quando uma formulação é produzida em meio a uma sequência de outras? Que relações de sentido são aí estabelecidas?

Como expõe Pêcheux (2015 [1983]), esta é uma perspectiva de trabalho que impõe certas exigências. Primeiramente, a de dar o primado aos gestos de descrição das materialidades discursivas, observando que a descrição, de acordo com essa corrente teórica, está intrinsecamente exposta ao equívoco. Assim, a descrição “coloca necessariamente em jogo (através da detecção de lugares vazios, de elipses, de negações e interrogações, múltiplas formas de discurso relatado...) o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado ou dessa sequência” (PÊCHEUX, 2015, p. 54). Por fim, chegamos à questão da discursividade como estrutura ou como acontecimento.

Todo discurso é um índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço; não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma “infelicidade” no sentido pejorativo do termo – isto é, no caso, por um “erro da pessoa”, isto é, sobre o *outro*, objeto da identificação. (PÊCHEUX, 2015, p. 56)

Compreender o funcionamento do texto, como ele produz sentido, é um trabalho que se dá em etapas, desde a superfície linguística, num processo de de-superficialização<sup>17</sup> que a transforma em um objeto discursivo e deste para o processo discursivo. Esse processo analisa a materialidade linguística, para compreender como o discurso se textualiza (ORLANDI, 2015, p. 63). O próximo passo se encontra no domínio da enunciação, analisando o esquecimento que dá a ilusão de que o que é dito só o pode ser feito daquela maneira. Nessa etapa, trabalha-se para desfazer os efeitos dessa ilusão, então, de acordo com Orlandi (2015, p. 65), “começamos por observar o modo de construção, a estruturação, o modo de circulação e os diferentes gestos de leitura que constituem os sentidos do texto submetido à análise”. Assim, Orlandi (2015, p. 66) esclarece que,

---

<sup>17</sup> Analisa o como se diz, o quem diz, em que circunstâncias se diz etc.

de seu lado, o analista encontra no texto, as pistas, os gestos de interpretação, que se tecem na historicidade. Pelo seu trabalho de análise, pelo dispositivo que constrói, considerando os processos discursivos, ele pode explicitar o modo de constituição dos sujeitos e de produção dos sentidos. Passa pela superfície linguística (*corpus* bruto, textos) para o objeto discursivo e deste para o processo discursivo. Isso resulta, para o analista, com seu dispositivo, em mostrar o trabalho da ideologia.

Esse percurso metodológico exige uma constante teorização, na medida em que a passagem da superfície linguística ao processo discursivo não é linear. Chegamos, dessa forma, ao *corpus* discursivo estruturado a partir da relação com as condições de produção do discurso. “Assim, percebemos como o plano do intradiscurso é indissociável da Formação Discursiva e do Interdiscurso” (MITTMANN, 2017 p. 154).

Tendo em vista que somos linguagem, que não vivemos fora da linguagem e a nossa interlocução se dá através dela, visto trabalhar nessa pesquisa com os sentidos produzidos pela a leitura e a forma como ela encaminha um modo de ser no mundo e com o outro. Presumo que o debruçar-se sobre a linguagem criticamente, exercitando um olhar analítico sobre ela, permita o desenvolvimento de uma prática de leitura discursiva que pode movimentar interpretações sobre os textos lidos, bem como sobre os discursos que circulam, os modos de produção de sentidos sobre as relações de gênero nos textos lidos e socialmente construídas nesse grupo.

### 3.2 O Contexto da Pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Professora Odysseia Silveira de Siqueira localizada no bairro Jockey Club, no município de São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro. Vizinho dos bairros Arsenal, Anaia e Jardim República, o Jockey, como é chamado pelos moradores, infelizmente, é hoje palco da violência e das constantes disputas pelo tráfico de drogas na região. Negligenciado pelo poder público, o bairro é precário, carece de pavimentação em muitas ruas, de locais voltados para o lazer e de segurança pública, entre outras tantas necessidades.

De acordo com o censo de 2018<sup>18</sup>, a escola possui 402 alunos, 236 matriculados no Ensino Fundamental e 166 no Ensino Médio, e conta com 49 funcionários. Dispomos de 9 salas de aula, uma sala de informática que divide o espaço com uma pequena biblioteca e com

---

<sup>18</sup> Informações verificadas no site <https://www.qedu.org.br/>. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

uma quadra poliesportiva. Embora a área externa não seja extensa, há espaço para socialização e uma área com duas árvores que é bastante frequentada pelos/as alunos/as.

Essa pesquisa foi realizada com alunos/as do nono ano do Ensino Fundamental da turma 901, no decorrer do ano de 2019, na disciplina de Língua Portuguesa. Esta dispõe de quatro tempos semanais de aula que se cumpriam as segundas e quintas-feiras, nos dois últimos tempos de aula.

Fotografia 1 - Turma 901 e professora



Fonte: Foto tirada pelo aluno Vitório.

Os sujeitos da pesquisa são alunos/as da turma 901, composta por 22 adolescentes entre 14 e 18 anos. Esses/as estudantes, como já havia mencionado, majoritariamente, residem no mesmo bairro no qual a escola se localiza e convivem também em outros espaços além do escolar, especialmente as igrejas locais. Socioeconomicamente, a situação não é muito confortável, não possuem muitos recursos e, muitos deles/as, são regularmente vítimas de roubos na região.

Conversando com a turma, percebi que, muito embora alguns/as alunos/as da turma relatem gostar de ler e de fato levarem livros para a sala de aula, a maioria não tem um

contato direto com a leitura. A disposição física da biblioteca da escola não é muito favorável, fica numa área fora dos locais por onde a maioria dos/as alunos/as transita, assim, só aqueles que já têm o hábito da leitura frequentam a biblioteca com regularidade. Conforme relataram, é nas redes sociais que habitualmente exercitam a escrita e a leitura fora do contexto escolar. Nesses ambientes virtuais, trocam mensagens com amigos, se informam, compartilham textos, imagens e experiências pessoais.

Para a realização da presente pesquisa, solicitei à direção da escola e aos responsáveis pelos/as aluno/as que assinassem uma autorização (ANEXOS A e B) para o desenvolvimento e a participação dos sujeitos envolvidos no projeto. Todos/as os/as alunos/as entregaram, no decorrer do ano, as autorizações assinadas.

### **3.3 Elaboração do Projeto de Intervenção**

Ao longo desse projeto de pesquisa, busquei, junto com a turma, concretizar uma proposta de trabalho que visa à leitura discursiva (INDURSKY, 2011; ORLANDI, 2012 a) pressupondo um conjunto de práticas que envolva alunos/as e professora, ao longo de um processo cujo engajamento de sujeitos-leitores autônomos e críticos seja uma condição. Sendo assim, muito embora algumas atividades sejam previamente planejadas, outras tomaram corpo na medida em que foram sendo executadas. Se a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1989, p. 9), parto da concepção de que o/a aluno/a vai disponibilizar saberes, visões de mundo anteriores às leituras que seriam por nós feitas.

Partindo de perguntas exploratórias, elaboradas com base na observação da turma, levantei algumas hipóteses no que concerne à prática da leitura e à relação desta com as práticas sociais desses/as adolescentes. Como e com que frequência se dá a prática da leitura para esses alunos? Em quais ambientes ela acontece? Esses sujeitos se reconhecem como leitores? Questionam a leitura quando mediada por terceiros? Que visões de mundo subjazem dessa mediação? Como propor práticas de leitura que proporcionem uma compreensão do funcionamento discursivo dos textos? Como provocar no/a aluno/a outros efeitos de sentido, outros modos de ler?

Para que fosse possível retomar toda uma diversidade de discursos, experiências, eventos e atividades que ocorrem durante as aulas, utilizei a adoção de um diário de campo. Este me possibilitou ter um panorama mais próximo das vivências, dado que a releitura das

anotações feitas me possibilitou não só trazer à memória mais detalhes que poderiam ser incluídos, como também a revisão das minhas próprias práticas. O diário de campo foi um instrumento importante à geração dos dados necessários para que eu conseguisse ampliar minha percepção sobre o grupo social que ali se relaciona e do qual também faço parte, bem como potencializar a elaboração conjunta das atividades que realizamos.

Durante o processo, propus uma série de atividades de leitura voltadas para a questão do masculino e do feminino, conciliando-as com o conteúdo pedagógico previsto pelo Currículo Mínimo<sup>19</sup> para o nono ano. Este estabelece os gêneros textuais, o conteúdo gramatical e a produção textual que deverão ser contemplados em cada ano escolar da rede estadual de ensino e serve como referência para o trabalho discente na rede. Em conformidade com o que é proposto nesse documento, no decorrer do projeto, trabalhamos com textos de diferentes gêneros, fazendo leituras que observavam não só o intradiscursos como também a exterioridade discursiva, promovendo debates, organizando rodas de conversa e produzindo textos.

Inicialmente, fiz um recorte dos textos relacionados à mulher que circulam no ciberespaço com o intuito de problematizar os sentidos e promover novas formas de interpretação para que percebessem que certos sentidos e práticas, que acabam sendo naturalizados, podem ser construídos de outra forma. Mergulhando nesse emaranhado de discursos presentes ali, procurei, junto com os/as alunos/as, desenvolver um olhar mais atento através de propostas de atividades que suscitaram discussões, abrindo um canal de diálogo na sala de aula de modo a estimular o exercício da oralidade e a valorização da fala desses/as adolescentes.

Num segundo momento, trabalhamos com o texto literário, mais especificamente textos de autoria da escritora brasileira Conceição Evaristo, fazendo leituras coletivas ao ar livre e atividades que proporcionassem a construção de um outro olhar sobre a mulher. A experiência com o texto literário possibilitou uma abertura de paradigma para turma e para mim, começamos a fazer também uma apreciação escrita dos textos com a produção dos diários de leitura e inauguramos as nossas rodas de conversa. Essas rodas configuraram um espaço democrático de fala e de escuta no qual falávamos sobre o texto lido, como nos afetou bem como sobre os sentimentos e pensamentos que foram despertados pelo processo. A partir das rodas, do que se mostrou mais relevante ou impactante para os/as alunos, com a colaboração da turma, é que as atividades eram pensadas e elaboradas coletivamente.

---

<sup>19</sup> A Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro possui um Currículo Mínimo proposto aos professores da rede disponível em <http://docenteonline.educacao.rj.gov.br/>

Além das práticas de leitura discursivas que propiciassem ao sujeito-leitor a produção de sentidos diferentes, criamos uma oportunidade para uma experiência de *afecto* (DELEUZE, 2002), para que pudesse ser despertada uma sensibilidade em relação ao feminino e uma rede de cooperação entre os/as alunos/as fosse criada.

Como professora pesquisadora, esse processo foi também desafiador também para mim. Precisei estar aberta aos imprevistos, ao inesperado, já que não havia planejamento precedente à prática das atividades relacionadas aos textos literários. Por outro lado, para os/as alunos/as foi um exercício de liberdade e construção do conhecimento que levava em conta suas opiniões e vicissitudes, ampliando o olhar desse/a leitor/a e criando uma dinâmica de interação que desestabilizou alguns já-ditos sobre o masculino e o feminino.

Percorrido esse caminho, sugeri que essas atividades extrapolassem os muros da escola e se estendessem ao ambiente virtual com a criação de um grupo fechado de discussão para a turma acerca da visão de mulher que circula nos textos postados nas redes sociais. O grupo de discussões foi alimentado por todos com imagens, textos e questionamentos que aprofundando a leitura sobre o tema. Tecendo as relações entre formações discursivas, suas condições de produção, sua historicidade e a ideologia em diferentes materialidades significantes, criamos condições para uma prática de leitura discursiva. Dessa forma, “de uma regularidade plácida, parafrástica, passamos à polissemia das irregularidades. A regularidade que fica é a da constante descoberta do novo, associado a uma memória” (MITTMMAN, 2007, p. 153).

Considerando a nova dinâmica de relações que se instaurou na turma, pensamos juntos numa forma de finalizar o trabalho e organizamos uma performance. Esta tencionou demonstrar publicamente o caminho trilhado pela turma desde o início do projeto de forma artística, com a produção de um teatro de sombras organizado, planejado e executado coletivamente.

No decorrer do próximo capítulo, apresento, para cada atividade desenvolvida, um relato acompanhado de análise e discussão sobre todas as reflexões que fiz a partir das práticas – das falas dos/as alunos/as, das suas produções escritas, dos seus modos de ler. Sendo esta uma pesquisa de natureza qualitativa, esclareço que minhas análises se voltam para o desenrolar de todo o processo desenvolvido com a turma, já que não há resultado que possa ser demonstrado de forma quantificável.

Realizamos ao todo 23 encontros nos quais fizemos algumas leituras, os/as alunos/as responderam a um questionário sobre questões acerca das expectativas e estereótipos de gênero, fizeram listas relacionadas às funções da mulher e do homem na posição de mãe e pai

respectivamente, produziram dois diários de leituras e um de experiências, participaram e promoveram oficina de Abayomi, escreveram sobre como lidar com sentimentos, redigiram pequenos textos sobre os/as colegas, compartilharam suas ideias nas rodas de conversa, criaram uma página de discussão no facebook, organizaram e realizaram um teatro de sombras.

Por meio da análise tanto dos textos escritos quanto das observações feitas ao longo do projeto, procurei investigar se o trabalho com a leitura discursiva e a estrutura dialógica das atividades contribuíram para desfamiliarizar os olhares, movimentar as evidências e favoreceram à desnaturalização do discurso sexista, promovendo outras leituras sobre os sentidos do masculino e do feminino.



## 4 RELATOS E ANÁLISES DAS ATIVIDADES REALIZADAS

No presente capítulo, exponho uma apresentação detalhada de todas as etapas desenvolvidas bem como uma análise do projeto. Dividido em duas seções, num primeiro momento, obedecendo à sequência cronológica das atividades propostas ao longo do trabalho, relato as atividades realizadas e seleciono algumas produções dos/as alunos/as fazendo concomitantemente análises acerca de alguns pontos de interesse da pesquisa. Na seção 4.2, faço uma análise e discussão sobre conjunto de práticas desenvolvidas no projeto, refletindo sobre o nosso percurso e sobre os resultados decorrentes das nossas práticas.

### 4.1 As etapas do projeto

1º dia - 15/03/19 - Apresentação do projeto

Antes de iniciar as atividades, apresentei a proposta do projeto para a turma, conversei com eles/elas sobre o que se tratava e de como seria feito o trabalho. A turma estava bem agitada, mas, de maneira geral, os/as alunos/as foram receptivos. Alguns meninos demonstraram certo desconforto com a ideia de (des)construção e das discussões acerca do feminino, pois, de acordo com o que disseram, presumiam que faríamos uma exaltação da mulher em detrimento do homem.

Promovi a discussão sobre alguns conceitos, dentre eles os de *machismo* e *feminismo*. Escrevi esses termos no quadro e perguntei o que eles/elas acreditavam ser o feminismo. Percebi que muitos achavam que seria o contrário do conceito de machismo, ou seja, que pregaria a superioridade feminina, por isso expliquei o conceito de *femismo*. Argumentei que, muito embora este sustente a ideia de que as mulheres são superiores aos homens, acreditava que a oposição machismo/femismo não seja equivalente, tendo em vista as consequências decorrentes da estrutura machista da nossa sociedade e as relações de poder que ela engendra. Salientei que o feminismo, ou feminismos, considerando a heterogeneidade do movimento, preconiza a igualdade entre os gêneros e não uma inversão de tomada de poder, que a ideia do projeto seria repensarmos toda uma estruturação de práticas e discursos que não só oprime as mulheres como também aprisiona homens num modelo de masculinidade tóxica.

Entendo que é mais difícil para os alguns meninos, não necessariamente para todos, discutir questões de gênero, na medida em que são beneficiados por um sistema de axiomas que justifica sua posição e naturaliza a opressão da mulher. Afinal, suas ações, mesmo sendo limitadas por um regime de verdades sobre o masculino, não são cerceadas como ocorre com as mulheres. Seus corpos não são objetificados, violentados, suas vidas não são ceifadas exclusivamente pelo fato de serem homens. Como convencer alguém a renunciar a seus privilégios? Como ressignificar uma estrutura social que os beneficia? Como pensar outros modos de existência?

Diante da descrença de alguns alunos, dei alguns exemplos práticos, relatei situações pelas quais passei com o meu filho ainda na primeira infância para que entendessem que as práticas e crenças machistas também afetam a vida dos meninos. Afinal, ainda que essas discussões e reflexões estejam ganhando cada vez mais espaço, perduram os discursos que reforçam a ideia de que para ser homem é necessário ser forte, não sentir ou não demonstrar sentimentos, não ter predileção por atividades ditas femininas, entre outras coisas. Indaguei o quão cruel é, por exemplo, falar para um menino que ele não pode chorar, mesmo diante da dor, por ser homem. O quão aprisionador pode ser ter que agir segundo um modelo de comportamento socialmente imposto? Os/as alunos/as tiveram diferentes reações diante das questões levantadas e alguns/algumas pareciam surpresos com a possibilidade de práticas e discursos sexistas afligirem também os homens.

Em seguida, destaquei a importância que cada um deles/as teria no processo, que produziriam comigo a pesquisa, que tomaríamos juntos algumas decisões, que suas sugestões e opiniões seriam ouvidas e discutidas democraticamente com a turma. Ao final da aula, entreguei as autorizações<sup>20</sup> (ANEXO B) e esclareci os motivos pelos quais precisaríamos delas assinadas pelos responsáveis para iniciarmos o trabalho. Feito isso, pude notar que eles ficaram mais desarmados e se mostraram disponíveis para participarem do projeto.

2º dia – 02/04 - *Coisa de menino, coisa de menina.*

No início da aula, pedi que os/as alunos/as me falassem sobre o que se lembravam do que havíamos conversado sobre o projeto que desenvolveríamos juntos. Os/as alunos/as se recordaram das questões discutidas, citaram alguns momentos e falas da aula anterior, falaram

---

<sup>20</sup> O modelo de autorização entregue aos responsáveis encontra-se em anexo.

sobre os conceitos que foram discutidos destacando “esse negócio de feminismo aí”. A turma estava novamente bastante inquieta, estavam curiosos sobre a atividade que faríamos.

Pedi que se sentassem e entreguei os questionários enquanto explicava como seria a atividade. Disse que, inicialmente, meninos e meninas receberam questionários diferentes (APÊNDICES A e B) e que deveriam responder individualmente e devolvê-los. No começo, alguns/as deles/as não sabiam o que responder, perguntavam constantemente o que deveriam escrever, foi preciso que eu lesse as perguntas com o grupo, que exemplificasse algumas questões e os estimulasse a escrever.

Terminada essa etapa, recolhi os questionários e revelei que projetaria uma imagem no quadro para que fizéssemos uma leitura. Os/as alunos/as acharam engraçado eu ter falado sobre leitura de uma imagem e não de um texto. Pedi que parassem um instante e olhassem para mim, em seguida indaguei sobre o que conseguiam inferir partindo da minha imagem, coisas sobre minha personalidade, meus gostos ou qualquer outra coisa. Os/as alunos/as disseram que eu parecia um pouco tímida, mas que eu gostava de falar, que achavam que eu gostava de ficar em casa e ver série, de ler, ouvir música romântica, de me arrumar e que usava salto alto porque era muito baixinha. Foi um momento de descontração, de aproximação da turma comigo. Falei que eles tinham acertado com relação a algumas coisas, como por exemplo o fato de eu gostar de falar, mas que em outros aspectos eu era diferente. Expliquei que a leitura não obrigatoriamente envolve texto, que podemos ler diferentes materiais, que outras materialidades também significam, inclusive o silêncio, a ausência.

Projetei a imagem (ANEXO C) sem legenda.

**Você deixa seu filho brincar de boneca?  
Não tem medo que ele vire...**



**O que, um PAI?**

Fonte: [www.spaceamigos.com/2996128/voce-pensa-respeito-crianca-menino-gosta-brincar-com-bonecas](http://www.spaceamigos.com/2996128/voce-pensa-respeito-crianca-menino-gosta-brincar-com-bonecas). Acesso em 05/03/19.

Por conta da hesitação dos/as alunos/as em comentar, comecei a fazer perguntas, tais como: Quem são as pessoas? Qual seria a idade delas? Onde estão? O que estão fazendo? Como parece que estão se sentindo? Logo os/as alunos/as começaram a descrever a imagem, mas esta provocou uma certa polêmica já que alguns/as associaram a brincadeira de bonecas a uma suposta influência sobre a orientação sexual das crianças. Segundo eles/elas, a brincadeira poderia induzir a “escolha da sexualidade” dos meninos. Por outro lado, pude perceber em alguns dos alunos maior receptividade para novas possibilidades de leitura do que em algumas meninas. Uma das alunas, por exemplo, mal conseguia ficar sentada, falava alto, se mostrava indignada porque, segundo ela, “homem não pode brincar de boneca”, “um absurdo isso”, “e se fosse seu filho?”. Respondi que não achava que brinquedo tem gênero, que crianças podem escolher com o que querem brincar.

Durante algum tempo, o grupo, entre discordâncias e entendimentos, ocupou-se dessa questão e perguntei se eles gostariam que eu levasse algum artigo sobre o assunto na aula seguinte para podermos ter mais argumentos sobre a relação de brincadeiras na infância e sexualidade das pessoas. Diante da anuência da turma, continuamos a aula. Conversei com eles sobre as maneiras pelas quais desde cedo desempenhamos papéis socialmente aceitáveis sem nos questionarmos sobre estes. Mencionei o fato de meninas, de maneira geral, serem estimuladas a brincar de coisas circunscritas ao privado, ao cuidado com o outro e à afetividade, enquanto meninos são estimulados a aventurarem-se, a comandarem, serem agressivos, lógicos. Falei que somos expostos e estimulados a diferentes práticas sociais, individuais e coletivas, de acordo com o nosso gênero e que recebemos uma educação desigual, no sentido amplo do termo, que nos limita e condiciona nossos corpos. Sobre essa construção simbólica, Bourdieu (2018, p. 83) afirma que,

A masculinização do corpo masculino e a feminilização do corpo feminino, tarefas enormes e, em certo sentido, intermináveis que, sem dúvida, hoje mais do que nunca, exigem quase sempre um gesto considerável de tempo e de esforços, determinam uma somatização da relação de dominação, assim naturalizada. É através do adestramento dos corpos que se impõem as disposições mais fundamentais, as que tornam ao mesmo tempo *inclinados* e *aptos* a entrar nos jogos sociais mais favoráveis ao desenvolvimento da virilidade: a política, os negócios, a ciência etc. (A educação primária educa desigualmente meninos e meninas a se engajarem nesses jogos e favorece mais nos meninos as diferentes formas de *libido dominandi*, que pode encontrar expressões sublimadas nas formas mais “puras” da libido social, como a *libido sciendi*).

Seria natural a predisposição para determinadas áreas baseada no gênero? Um dos meninos questionou se eu não estaria “defendendo a mulher pela igualdade”. Perguntei o que eles entendiam por igualdade, se eles acreditavam que quando se defende igualdade alguém

seria mais beneficiado que outros. Discutimos, então, sobre o que é *igualdade de gênero*. Falamos sobre o fato ser algo que não implica na defesa de um gênero específico, mas num olhar mais humano e solidário às pessoas, considerando que são todas iguais. Diante de algumas observações feitas por um dos alunos - “carrega um saco de cimento, então”, “quero ver trocar pneu” - precisei esclarecer que estávamos falando em igualdade não no âmbito biológico, visto que homens e mulheres são, sim, fisicamente diferentes, mas no sentido de terem igualdade de direitos e oportunidades.

Os comentários feitos por esse aluno, corroborados por outros que riam e me olhavam esperando uma resposta, acerca da igualdade de gênero, identificam-se com uma formação ideológica que não só diminui a importância das conquistas femininas como também reforçam a visão biologizante da diferença entre os gêneros. Vale lembrar que, como aponta Pêcheux ([1988] 2014, p. 150),

a interpelação do indivíduo em sujeito se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso ( sob dupla forma, descrita mais acima, enquanto “pré-construído” e “processos de sustentação”) que constituem, no discurso do sujeito, *os traços daquilo que determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito.

Os efeitos de sentidos produzidos por esse *pré-construído*, esse sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc., que funcionam em uma formação discursiva dada, esse sempre já lá na interpelação ideológica (PÊCHEUX [1988]2014), sobre o ser masculino e ser feminino, foram sendo repetidos sistematicamente por esses/as adolescentes na medida em que as discussões avançavam, mas, ao mesmo tempo, são postos em cheque ao levantarmos questões que desestabilizam esses sentidos e apontam para outras possibilidades de significar.

Num segundo momento, mostrei parcialmente a legenda, “Você deixa seu filho brincar de boneca? Não tem medo que ele vire...”, e pedi que a completassem oralmente. A resposta da turma, majoritariamente, foi a palavra *gay*. Risadas, protestos, aquiescências. Voltaram assim ao debate acerca da orientação sexual influenciada pelo meio. Entretanto, alguns/as alunos/as, no dado momento, já começaram a produzir outros sentidos e completaram a sentença com a palavra *pai*.

Ao final da aula, fui interpelada por dois alunos que pediram para conversar. Eles disseram que nunca tinham pensado no assunto daquela forma e afirmaram que “não concordam com a escolha das pessoas homossexuais, mas respeitam”. Durante a conversa

percebi emergir o discurso religioso normativo em suas falas, repetiram algumas vezes que é “contra Deus”, “Deus diz que” e que “está na bíblia assim”. Houve uma preocupação preponderante, perceptível em seus discursos, com a heteronormatividade pautada num discurso religioso e machista durante quase toda a aula. Diante da insistência desses alunos, argumentei que se, de acordo com os preceitos cristãos, cabe apenas à Deus fazer julgamento sobre nossas ações, observando que não somos personificação desse deus, não deveríamos nós apontar no outro o que é certo e o que é errado. Acordamos juntos que poderíamos fazer outras leituras que não fossem pautadas pelo discurso religioso, sem negar a crença religiosa a qual professam, mas deixando o fazer do outro fora do nosso julgamento.

Pude supor que, para esse grupo, o discurso religioso funciona como um discurso logicamente estabilizado, ele não só regula os sentidos como nega o equívoco da língua, nega a possibilidade de que outras interpretações possam existir. O funcionamento discursivo religioso opera no domínio de um regime de verdades próprio, regido pela obediência e que recusa relativizações, pontos de deriva possíveis. Como aponta Pêcheux ([1983] 2015, p. 31),

nesses espaços discursivos (que mais acima designamos como “logicamente estabilizados”) supõe-se que todo sujeito falante sabe do que fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes da sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada ao universo (tal que este universo é tomado discursivamente nesses espaços).

Para melhor compreender a forma como o discurso religioso permeia os dizeres e práticas desses/as alunos/as, julgo importante pensar como se dá, o seu funcionamento. No discurso religioso cristão, a interlocução entre o *homem* e *Deus* se dá dentro de parâmetros hierárquicos, não se pode questionar a palavra de deus, coercitivo, a obediência é norma, e dada segundo os parâmetros da assimetria, o lugar de Deus não pode ser tomado pelo homem. Os desígnios de Deus, sua voz, é revelada simbolicamente pela voz de um representante e regulada pelo texto sagrado, a bíblia. É um discurso fortemente ambivalente segundo o qual não há disputa de sentidos. Por isso, ainda de acordo com Orlandi (1996, p. 246)

Os sentidos não podem ser quaisquer sentidos: o discurso religioso tende fortemente para a monossemita. No cristianismo, enquanto religião institucional, a interpretação própria é a da igreja, o texto próprio é Bíblia, que é a revelação da palavra de Deus, o lugar próprio para a palavra é determinado segundo as diferentes cerimônias.

Ao proferirem “Deus diz que...”, “a Bíblia diz...”, estão reproduzindo o discurso do *outro*, desse Sujeito dominante e incontestável, cuja voz nos chega através de um sujeito que

o representa. Sobre essa dimensão, Orlandi (2007, p. 28) esclarece que “que se pode dizer é que o que funciona na religião é a *onipotência do silêncio divino*. Mais particularmente, isso quer dizer que, na ordem do discurso religioso, Deus é o lugar da onipotência do silêncio”. *Mas deus diz...*, para eles/as, engendra um encerramento, um ponto final em discussões de qualquer ordem, considerando sua posição de autoridade inquestionável. Dessa forma, o trabalho de leitura discursiva requer a compreensão do quão enraizado está esse discurso, bem como o empenho em demonstrar que o que desejamos não é ir contra à crença religiosa de quem quer que seja ou contra suas orientações familiares, mas que pretendemos pensar que há outros sentidos possíveis.

Não consegui chegar ao ponto da atividade pretendido inicialmente em virtude das discussões iniciais que tomaram mais tempo do que eu havia imaginado. Muito embora eu esperasse que alguns alunos e alunas pudessem correlacionar orientação sexual e a brincadeira de boneca, não tive a real dimensão da influência preponderante do discurso normativo na turma.

Quando já estava saindo da sala de aula, em dos meninos me perguntou se o meu marido era machista. Quando disse que eu era solteira, ele respondeu com um enfático e um tanto irônico *entendi*. Levei alguns minutos para assimilar a situação, depois compreendi que para aquele aluno, tendo em vista as discussões que ocorreram durante a aula, eu me enquadrava num estereótipo de feminista que não gosta dos homens ou não consegue se relacionar com um. Para elaborar essa questão, observando o seu efeito de sentido pela AD, sobre o estereótipo, tomo a palavra de Orlandi (2007, p. 126) ao afirmar que

é o lugar em que o sujeito resiste, em que ele encontra um espaço para, paradoxalmente, trabalhar sua diferença e seus outros sentidos. É uma forma de proteger sua identidade no senso comum, pois o estereótipo cria condições para que o sujeito não apareça, diluindo-se na universalidade indistinta.

Estereotipando-me, ele desqualifica a minha voz e ridiculariza minha posição, reafirma sua condição de poder na hierarquia de gênero, na medida em que reduz minha fala ao lugar de mulher ressentida ou masculinizada (tendo sobre esse aspecto de juízo de valor negativo), que visamos começar a desconstruir ao longo da pesquisa. Saí da sala pensativa.

3º dia 08/04 – *Coisa de menino, coisa de menina*.

Antes de dar continuidade à atividade, conversei com eles/as sobre as observações que fizeram sobre a relação das brincadeiras infantis e a sexualidade. Levei um artigo da revista Crescer<sup>21</sup> com observações de psicólogos a respeito do assunto para quem desejasse ler. Dois alunos pediram para ler, mas não o fizeram na sala. Pediram para levar as cópias para casa ao final da aula e eu concordei.

Dando continuidade à atividade, perguntei sobre as questões tratadas na aula anterior, sobre a leitura da imagem e do questionário. Pedi que citassem algumas das perguntas que ele abordava e questionei como podemos saber das experiências do outro, especialmente de alguém que tem vivências tão diversas devido ao gênero e às imposições sociais em decorrência dele. Alguns/as alunos/as responderam que não é possível saber do outro, enquanto outros/as disseram que só se pode entender o que acontece com o outro perguntando.

Conversei sobre o fato de que, como sujeitos distintos, falamos de lugares diferentes. Discutimos o conceito de *lugar de fala*, destacando que ele se refere às condições sociais do sujeito que fala e leva em consideração uma hierarquia que privilegia algumas pessoas e oprime outras, dessa forma, é importante percebermos de que lugar falamos para que a voz do outro não seja silenciada. Considerando o quadro teórico-analítico da AD aqui adotado, penso em *lugar de fala* de uma perspectiva discursiva, na sua dimensão simbólica como sujeito, ideológico sexuado, do discurso (FONTANA, 2018, p 70)<sup>22</sup>. Assim, o sujeito-homem, por exemplo, ao falar sobre o feminismo e discutir as bases patriarcais da nossa sociedade, deve fazê-lo observando o seu lugar de fala, compreendendo o seu lugar social como sujeito sexuado do discurso, para não silenciar a fala do sujeito feminino. Sobre essa questão, Ribeiro (2017, p. 51) reitera que “o não reconhecimento de que partimos de lugares diferentes, posto que experienciamos gênero de modo diferente, leva a legitimação de um discurso excludente, pois não viabiliza as formas de ser mulher no mundo”. Assinalei, portanto, que todos podemos e devemos igualmente ter direito de fala, que a interdição da fala de determinados grupos é uma forma de violência simbólica que oprime e desumaniza.

Explicitiei que começaríamos, naquele momento, a ouvir as experiências do outro. Precisei repetir a explicação por três vezes porque a turma ainda tinha grande dificuldade em ouvir e se concentrar. Pedi que se organizassem em grupos compostos por meninos e meninas, alguns meninos resistiram inicialmente, mas acabaram se agrupando. Devolvi os

---

<sup>21</sup> O artigo pode ser encontrado na página abaixo:

<https://revistacrescer.globo.com/Mae-de-meninos/noticia/2014/03/menino-pode-brincar-de-boneca.html>. Acesso em 07 de abril de 2019.

<sup>22</sup> Conceito descrito no capítulo 2.



questionários de modo que os meninos ficassem com um que havia sido respondido por uma menina e vice-versa. Propus que lessem as respostas dos colegas e depois discutissem em grupo, que fizessem perguntas uns aos outros na medida em que desejassem e procurassem ouvir seus pares respeitosamente.

Notei que conversaram entre si e fizeram perguntas aos/às colegas. Ao terminar a atividade, perguntei ao grupo se algum fato os havia surpreendido. Um dos alunos disse que achou curioso uma menina acreditar que as outras pessoas esperam que ela seja inteligente e bem educada, já que, segundo ele, é algo que se espera de qualquer pessoa independentemente do gênero. Uma aluna observou que um dos meninos respondeu que já havia deixado de fazer “coisa de menina” por ser menino. Ela perguntou o que seria *coisa de menina*, ele sorriu e não respondeu. Questionei se, de fato, existia *coisa de menina* ou *coisa de menino*. Muitos/as argumentaram que sim, que algumas coisas são “feias” para as meninas e outras são “estranhas” para os meninos, outros/as disseram que não existia esse tipo de divisão, que era algo que as pessoas inventaram. No final da aula, uma aluna falou que gostou da atividade porque gostou de tentar entender como os meninos se sentem.

Um dos alunos, ao ler a resposta de uma das colegas sobre o que já deixou de fazer por ser menina, ficou bastante incomodado porque ela disse que já deixou de beijar outras meninas. De acordo com ele, ela não deveria dizer que tem vontade de beijar outras meninas, “é desnecessário ela expor sua sexualidade e mostrar que é lésbica”. É curioso notar que esse mesmo menino ficou indignado com os comentários homofóbicos dos colegas na aula anterior, quando falávamos sobre os meninos brincando de boneca. Essa observação me levou a pensar o quanto a conduta feminina é interdita, mesmo reconhecendo que há um padrão heteronormativo compulsório que atinge homens e mulheres, esse aluno supõe que aquelas que não se adequam à norma devem ser discretas e dissimular seus desejos, enquanto defende a liberdade no que concerne a orientação sexual do homem.

No final da aula, uma das alunas mencionou que não via diferença entre a brincadeira de boneca das meninas e a brincadeira dos meninos com bonecos de ação. Segundo ela, “bonecos não são tão diferentes assim das bonecas, só muda o jeito de brincar”. Achei muito interessante a colocação e concordei com ela. Argumentei que bonecas e bonecos são brinquedos, que a maneira com a qual meninas e meninos brincam com eles e a narrativa envolvida na brincadeira de cada um é que são distintas.

Propor a troca dos questionários e o diálogo entre meninas e meninos foi bastante proveitoso visto que, “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”

(HOOKS, 2017, p. 58). Percebi que os/as alunos e alunas estavam envolvidos, mais disposta à escuta e, mesmo com discordâncias, tentaram entender a posição um do outro sem desqualificar sua fala. A proposta de atividade foi importante para exercitar o diálogo no grupo e proporcionar um momento de cooperação e solidariedade entre esses/as adolescentes.

Após a aula, comecei a fazer a leitura da produção discente. Para realizar as análises, farei aqui uma breve descrição do que pude observar no conjunto, destacando alguns exemplos de cada um dos cinco itens que compõem o questionário. Havia vinte e dois alunos/as na aula durante essa atividade, dentre os quais dez são meninos e doze meninas. Todos/as preencheram todas as perguntas de acordo com seu conhecimento prévio e reflexões próprias. As análises a seguir foram organizadas de modo que todas as questões dirigidas às meninas fossem examinadas num primeiro momento, seguidas pelas observações feitas sobre a produção dos meninos.

A leitura dos questionários funcionou como um diagnóstico sobre a percepção dos/as alunos/as acerca expectativas e paradigmas comportamentais relacionados aos gêneros, tendo em vista que estes foram produzidos antes de iniciarmos qualquer discussão sobre o assunto. Não só pude compreender como percebem essas questões como também outras perguntas, cujas respostas serão investigadas ao longo do trabalho, surgiram.

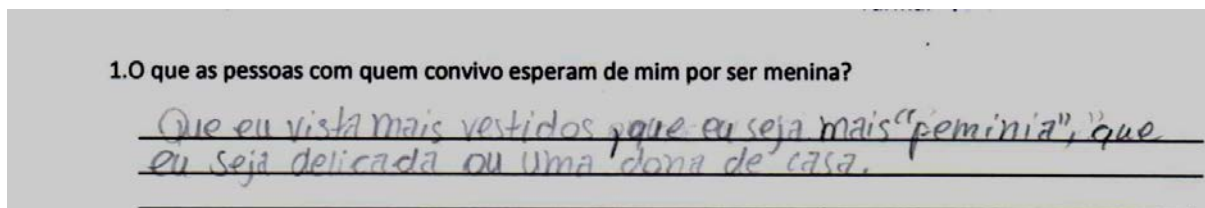
Observando a primeira questão, pude notar que, de acordo com a percepção das meninas, há uma expectativa predominantemente relacionada ao comportamento, à feminilidade e à aparência. Poucas meninas deram respostas destoantes, uma delas fez referência aos estudos e ao trabalho como uma preocupação sobre si, outra mencionou “ter um futuro”, não deixando claro o que isso significaria para ela. Uma terceira respondeu que não havia pensado sobre o assunto. A maneira como devem se vestir e se relacionar com o sexo oposto é mencionada algumas vezes, como demonstram os exemplos abaixo.

#### Exemplo 1 - Resposta de uma das alunas

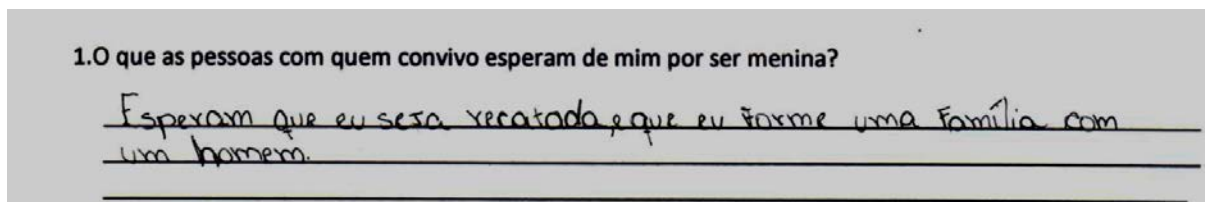
**1. O que as pessoas com quem convivo esperam de mim por ser menina?**

Esperam que eu sempre me comporte, que nunca fique andando na rua sem óculos, que eu sempre me vista como uma menina.

## Exemplo 2 - Resposta de uma das alunas



## Exemplo 3 - Resposta de uma outra aluna



Os três exemplos destacados anteriormente revelam que, de acordo com o entendimento dessas meninas, as pessoas com quem convivem têm grande preocupação com a forma como se comportam. Citam o recato e a conduta estereotipada do feminino, materializadas na forma que devem se vestir, como pode ser visto nas sequências discursivas (doravante SDs):

SD 1 - “como uma mocinha”,

SD 2 - “forme uma família com um homem”

Aqui, se faz presente também a ideia do casamento, tendo posição de dona de casa como paradigma. À mulher, vista nesses exemplos como conceito universalizante, cabe cuidar da aparência, da reputação (não podem “andar só com garotos”) para encontrar um homem - não há muitas outras opções - e formar uma família (que seria, pelo que parece, a família nuclear). Interessante notar que, no exemplo 2, a aluna cita como uma das expectativas que ela seja “delicada *ou* dona de casa”. A escolha do termo *ou* indica a exclusão de um pelo outro, ou se é delicada ou dona de casa, a quem a aspereza das tarefas domésticas suprimiria a delicadeza. A partir dessas respostas, percebo que sobra pouco espaço para outras formas de existir sendo mulher e que a conduta dita feminina é cobrada bem cedo.

A segunda questão está relacionada ao olhar que os/as alunos/as têm sobre si e suas próprias condutas. Sobre essa questão, pude perceber dois movimentos distintos, por um lado há meninas que reproduzem a ideia de comportamento feminino relatada na primeira questão,

por outro, uma maioria que defende o direito da liberdade de ser. Quatro meninas demonstraram preocupação com o comportamento, defendem a ideia de que não podem “fazer coisas erradas” (não especificando o que seriam essas coisas) e que devem ter cuidado com a linguagem, como vemos na SD 3.

SD 3 - “não xingar”.

Além disso, fazem referência ao perigo de “sujarem” sua imagem por terem ficarem com vários homens, precisam “ser meninas descentes”. Em contrapartida, foram oito meninas que pensaram em outras formas de ser no mundo, vivendo de acordo com suas vontades.

Exemplo 4 - Resposta de uma das alunas

2. Como eu acho que devo me comportar por ser menina?

*Como uma pessoa livre, que possa fazer o que eu quiser sem  
ninguém criticando.*

Exemplo 5 - Resposta de uma outra aluna

2. Como eu acho que devo me comportar por ser menina?

*Como eu quiser*

Exemplo 6 - Resposta de uma das alunas

2. Como eu acho que devo me comportar por ser menina?

*Eu acho triste porque somos de fazenda  
e eu gostaria de me comportar como menina mais  
do mesmo tempo como menino.*

Nesses exemplos, pude perceber a importância da liberdade manifesta de formas diferentes. No exemplo 4, SD 4, o uso do verbo no presente do modo subjuntivo na indica um desejo que engendra uma questão: será que podemos fazer o que quisermos sem sermos criticadas? No exemplo 5, não há dúvidas, um direto e categórico “como eu quiser” põe termo à questão.

SD 4 - “que eu possa fazer o que quiser”

O último exemplo traz um tom de lamento, a aluna expõe a questão de padrões de comportamento ditos adequados aos gêneros e os recusa como demonstrado nas seguintes SDs:

SD 5 - “somos diferentes”

SD 6 - “por que precisamos nos encaixar?”.

Segundo essa aluna, não havia lógica na categorização das condutas segundo os gêneros.

A terceira pergunta está relacionada às interdições que acometem as pessoas por conta do seu gênero. Das doze meninas que responderam ao questionário, cinco relataram que nunca deixaram de fazer algo or serem meninas. Destas, duas responderam somente com a palavra *não*. Pode ser que elas realmente não tenham experienciado o cerceamento de suas ações e desejos diretamente e/ou que apenas vivam de acordo com os padrões impostos sem que percebam que este já indica uma interdição. As outras duas explicaram que são livres para fazer o que têm curiosidade e que têm apoio para agirem conforme suas vontades. Uma das alunas (exemplo 7), embora tenha dito que nunca deixou de fazer algo por ser menina, relativizou sua própria resposta, como destaca a SD 7.

SD 7 - “se eu fiz, não me lembro, ou não me questioneei”

A aluna faz um movimento de retorno reflexivo à própria fala. Nesse gesto, ela pensa sobre a possibilidade de já ter vivenciado interdições de suas ações, problematizando a questão, já que pode apenas não ter se questionado anteriormente. Pode ser que, identificada com um discurso normatizante e universalizante, ela não tenha conseguido se dar conta dos discursos que limitavam sua existência.

Exemplo 7 - Resposta de uma aluna

3. Já deixei de fazer algo por ser menina? O que, por exemplo?

Eu nunca deixei de fazer algo por ser menina, se eu fiz não me lembro, ou me questioneei o porque não poder fazer aquilo.

## Exemplo 8 - Resposta de outra aluna

3. Já deixei de fazer algo por ser menina? O que, por exemplo?

Sim, já deixei de ficar com uma pessoa do mesmo sexo por pensar que aquilo era errado.

## Exemplo 9 - Resposta de uma outra aluna

3. Já deixei de fazer algo por ser menina? O que, por exemplo?

Sim, pegar um uber sozinha quando sai do Shopping

O grupo de meninas que relataram já terem deixado de fazer algo por serem meninas apresentou uma variedade de situações nas quais não puderam agir como desejavam. Algumas delas citaram que não puderam participar de brincadeiras consideradas masculinas como jogar futebol ou soltar pipas, outras falaram da impossibilidade de “andar com os meninos” por serem meninas. O Exemplo 8 marca uma questão que foi alvo de discussão na sala de aula, o fato de não poder *ficar* com alguém do mesmo sexo por “pensar que aquilo era errado”, evidenciando o forte discurso heteronormativo religioso que só reconhece a legitimidade de relações entre homens e mulheres, *errado* é tudo aquilo que não se insere num padrão determinado como modelo comportamental. Uma aluna aponta, conforme o exemplo 9, para o medo da violência de gênero que assombra mulheres em muitas situações, na SD 8.

SD 8 - “pegar uber sozinha quando sai do shopping”.

Este é um temor justificável tendo em vista as estatísticas sobre o estupro em situação análoga, de modo que deixar de pegar uber é uma interdição que muitas mulheres vivenciam conscientemente.

Chegando à pergunta de número quatro, nos confrontamos com a uma questão que categoriza o fazer infantil, reprime e reduz as possibilidades do imaginar: as brincadeiras. Destaco para essa análise os seguintes exemplos:

Exemplo 10 - Resposta de uma das alunas

4. As brincadeiras socialmente atribuídas ao gênero feminino são...

Boneca de casinha de boneca de cozinheira de mamãe...

Exemplo 11 - Resposta de uma outra aluna

4. As brincadeiras socialmente atribuídas ao gênero feminino são...

Boneca - Mãe e filha - boneca - casinha e

Para as meninas, como vemos nos dois exemplos acima, as brincadeiras socialmente atribuídas ao gênero feminino estão basicamente circunscritas ao privado, como pode ser observado nas SDs seguintes:

SD 9 - “brincar de casinha e boneca”

SD 10 - “cozinhar”, “mãe e filha”

Estas foram as respostas mais recorrentes. A casinha, a boneca, a cozinha, materializam uma série de atividades que são atribuídas à mulher na posição-sujeito mãe. A menina, delimitada ao ambiente doméstico, observa o sujeito-mulher e desempenha, nas brincadeiras, um papel que é simbolicamente imposto ao universo feminino. O bambolê foi a única brincadeira fora do espaço privado (exemplo 11) que foi mencionada pelas meninas, o que destaca a restrição socialmente imposta ao fazer feminino desde a infância, limitando suas possibilidades imaginativas.

A última pergunta dialoga com a anterior, aborda as profissões escolhidas pelos/as alunos/as para exemplificar o que se atribui socialmente aos sujeitos em decorrência do gênero. O que pode notar nas respostas dadas pelas meninas, de maneira geral, é o fato de que a grande maioria das profissões por elas citadas estejam diretamente relacionadas ao cuidado com a casa e com o outro. Há um deslizamento de sentidos do sujeito-mulher do âmbito privado, que de acordo com a formação ideológica patriarcal é naturalmente propensa à maternidade e ao cuidado do outro, para o campo profissional. Assim, é natural que a mulher busque práticas profissionais que evoquem habilidades maternas que lhe são inerentes. No

exemplo 12, há ainda a menção a “mãe” como uma profissão. Parece que a aluna associa ser mãe a um trabalho que requer uma certa habilidade específica. De acordo com o que observei nas discussões feitas em sala de aula, para esses/as adolescentes, mãe é aquela que educa e cuida sem remuneração e abnegadamente.

Exemplo 12 - Resposta de uma das alunas

5. As profissões socialmente atribuídas ao gênero feminino são...

Professora, Arquiteta, Médica, Veterinária  
Mãe, Vendedora...

Exemplo 13 - Resposta de uma outra aluna

5. As profissões socialmente atribuídas ao gênero feminino são...

Sexóloga, diaristas, secretária, manicure etc.

Aos meninos, por outro lado, embora também apresentem em suas respostas um modelo de comportamento masculino aceitável, as expectativas são de outra ordem. Na primeira questão, um dos meninos se referiu aos estudos, um outro falou sobre ter uma profissão, especificamente ser um advogado, e se divertir enquanto for criança. Vale destacar que foram citadas também tarefas que exigem esforço e força física como evidencia a SD 11:

SD 11 - “coisas mais pesadas que a mulher realmente não consegue fazer”.

Merece especial atenção o fato de muitos meninos terem mencionado uma preocupação com uma conduta relacionada a uma imposição de respeito e a uma determinada “postura”, como vemos nos exemplos a seguir.

Exemplo 14 - Resposta de um dos alunos

1. O que as pessoas com quem convivo esperam de mim por ser menino?

Aguardar um exemplo bom, ser sem problema e nunca demonstrar fraqueza.



## Exemplo 15 - Resposta de um outro aluno

1. O que as pessoas com quem convivo esperam de mim por ser menino?

Esperam que eu não seja "coisinha" e sim alguém sério e firme "postura".

---



---

## Exemplo 16 - Resposta de um dos alunos

1. O que as pessoas com quem convivo esperam de mim por ser menino?

SCOLARIZADO EXEMPLAR PARA VESTIR COM TERNADO E SER  
SEM LAÇOS TÍPICOS POSTURA SÉRIAS.

---



---

Segundo o ponto de vista desses meninos, a principal preocupação dos outros com relação a eles é com uma suposta “postura” como se observa nas SDs 12, 13 e 14:

SD 12 - “ser firme”

SD 13 - “nunca demonstrar fraqueza”

SD 14 - “não ser criança”

Estas apontam aspectos que pareciam ser constitutivos dessa *postura*. Para o aluno do exemplo 16, é preciso ser exemplar, ter postura para que todos tenham certeza de que se trata de um homem. Vemos aqui também uma expectativa pautada num ideal de comportamento masculino que reforça uma posição de poder, afinal, ter postura parece ser afirmar a masculinidade através da firmeza e da força. Como pude observar nas respostas dos alunos, não há entre os meninos menção ao casamento ou a um comportamento que tenha relação com o sexo oposto, nem mesmo ao âmbito doméstico. Notei que, de acordo com a perspectiva desse grupo, ser homem é afirmar uma posição, expandir suas vivências para além do privado.

Para os meninos, ao menos para a maioria deles, a questão que se coloca na segunda pergunta é simples, acreditam que devem se comportar *como homens*. poucos alunos demonstram outra leitura. Um dos alunos se referiu ao respeito para com “as pessoas em geral”, enquanto dois deles preferem fazer o que acharem melhor para eles. Um outro aluno

novamente citou a escolha de uma “boa profissão” como um fator importante, por outro lado, reafirmou a ideia repetidamente mencionada do comportar-se “como um menino”.

Exemplo 17 - Resposta de um dos alunos

2. Como eu acho que devo me comportar por ser menino?

Normal. Com postura de homem também não ficar se privando das coisas.

Exemplo 18 - Resposta de um outro aluno

2. Como eu acho que devo me comportar por ser menino?

Como um homem

Exemplo 19 - Resposta de um aluno

2. Como eu acho que devo me comportar por ser menino?

Como um menino como um garotozinho. Não como perigoso postura.

O exemplo 17, para além de reafirmar a questão da postura, se inicia com a palavra “normal”. O que seria um comportamento normal, de acordo com a perspectiva apresentada em algumas respostas desses meninos? Ter *postura de homem*. Agir como um homem, mesmo sem que tenham descrito exatamente o que isso significa, para esses alunos, parece ser uma condição para que sejam reconhecidos e respeitados dentro dos contextos sociais nos quais circulam.

Exemplo 20 - Resposta de um aluno

3. Já deixei de fazer algo por ser menino? O quê, por exemplo?

Sim. Brincas de Boneca e essas coisas de menina.

Exemplo 21 - Resposta de um outro aluno

3. Já deixei de fazer algo por ser menino? O quê, por exemplo?

Conservação de 15 anos

Exemplo 22 - Resposta de um dos alunos

3. Já deixei de fazer algo por ser menino? O quê, por exemplo?

Já deixei de sair com um grupo de garotas por ser garoto,  
Porque eu não sou muito mais,

Relativamente à pergunta de número três, quatro meninos responderam negativamente. A resposta monossilábica me deixa com algumas indagações, seria essa uma questão tão óbvia e simples pra eles?, estariam apenas querendo acabar logo com a tarefa e respondido mecanicamente?, será que realmente não precisaram passar por situações nas quais não podiam fazer algo em decorrência da questão do gênero ou apenas não se deram conta das interdições que os cercam? Um dos alunos, embora também tenha negado a possibilidade de ter deixado de fazer algo, não é categórico.

SD 15 - “que eu me lembre não”

A SD 15 acena para a probabilidade de que algo nesse sentido tenha ocorrido, mas sido esquecido, nega ao mesmo tempo em que relativiza o seu *não* por uma possível falha na memória. Alguns também disseram ter deixado de participar de brincadeiras atribuídas ao universo feminino, especialmente brincar de boneca, como acontece exemplo 20. Nele, o aluno ressalta não só o fato de ter deixado de brincar de bonecas por ser menino, mas também cita “essas coisas de meninas” como coisas que deixou de fazer por conta do gênero.

SD 16 - “Coisa de menina”

Tomando a SD 16, ou variações como “*coisa de mulherzinha*”, percebi que são termos por eles usados para designar todo um universo de práticas estereotipado como feminino, logo, sendo menino, essas práticas para ele estariam interdidas. O exemplo seguinte, 21,

pontua o aniversário de quinze anos, ou a festa de 15 anos, que no Brasil é culturalmente estimulado entre as adolescentes e desencorajado entre meninos. Deixar de “andar” com um grupo do sexo oposto para evitar ser estigmatizado não é algo raro entre os adolescentes, como demonstra o exemplo 22, mas para esse aluno, “hoje em dia, ninguém liga mais”. O que para mim não ficou claro foi o motivo por trás do fato de não se importarem mais. Não ligam mais porque o aluno está mais velho, em outra fase? Não ligam mais porque o meio social do qual faz parte mudou? A quem se refere quando diz *ninguém*?

Exemplo 23 - Resposta de um dos alunos

4. As brincadeiras socialmente atribuídas ao gênero masculino são...

Alguns jogos de cartas, de tabuleiro, mecânico, luta, xadrez. Geralmente brincadeiras mais "robustas".

Exemplo 24 - Resposta de outro aluno

4. As brincadeiras socialmente atribuídas ao gênero masculino são...

Futebol, pipa, não que as mulheres não possam fazer mas com o futebol é mais bruto parece mais homem

Os exemplos acima estão relacionados às brincadeiras que os meninos da turma consideram como socialmente atribuídas ao gênero masculino. Absolutamente todos mencionaram atividades relacionadas ao espaço público, esportes como basquete ou futebol, pipa, pique, entre outros. Os exemplos 23 e 24 traçam uma relação de atividades ditas masculinas com a força física, que acreditam caracterizar os homens como nas seguintes SDs:

SD 17 - “brincadeiras mais *porradeiras*”

SD 18 – “não que as mulheres não possam fazer, mas como o futebol é mais *bruto* parece mais homem”

Vale lembrar que na escola, no último campeonato de futebol que ocorreu no ano de 2019, atendendo ao pedido de uma das alunas do segundo ano do Ensino Médio, tivemos um time misto. Esse fato provocou uma série de discussões por toda a escola acerca do direito das meninas de ocupar o espaço da quadra, quase sempre destinada aos jogos de futebol.

Com relação às profissões citadas pelos meninos, duas questões saltam aos olhos, como podemos ver nos exemplos seguintes.

#### Exemplo 25

5. As profissões socialmente atribuídas ao gênero masculino são...

motorista, pedreiro, moto boy...

#### Exemplo 26

5. As profissões socialmente atribuídas ao gênero masculino são...

qualquer tipo de profissão de homem, jogador

A primeira questão a ser analisada é o fato de os meninos terem citado quase que exclusivamente profissões que exigem um esforço físico e a segunda está relacionada às expectativas profissionais desses alunos. Apenas alguns alunos deram exemplos que profissões que necessitam de uma formação acadêmica como advogado, engenheiro ou arquiteto, ou as que estão ligadas à segurança como policial ou “exército”. De maneira geral, socialmente atribuem ao gênero masculino atividades braçais como pedreiro ou motorista, como exprimem os exemplos 25 e 26, apontando também para uma questão social, para o fato de fazerem parte de um grupo muito desfavorecido cujas expectativas podem ser limitadas pelo que lhes é familiar.

Assim, ao analisar essas questões, penso que a educação das crianças acaba estabelecendo práticas que vão se naturalizando e limitando seus modos de existência. Meninas precisam saber gerir uma casa e seus futuros filhos, exercitar o afeto, o cuidado com o outro e serem abnegadas, afinal é assim que as mães são, de acordo com o senso comum. Aos meninos cabe explorar outros espaços, disputar e impor suas vontades usando a força, se assim desejarem, não são estimulados ao afeto ou aprendem a cuidar de si já que sempre haverá uma figura feminina que, de alguma forma, o atenderá.

4º dia 27/05 – Funções do pai, funções da mãe.

Desde o início do ano letivo, já havia notado que a turma se dividia em grupos que não se relacionavam muito uns com os outros. Os/as alunos/as ocupavam as fileiras da direita ou da esquerda de acordo com o círculo de amizade do qual faziam parte, a fileira do meio era ocupada apenas por quatro alunos nas últimas carteiras. Nesse dia, pedi que se sentassem mais próximos uns dos outros, para iniciarmos a atividade. Sob protestos, alguns/as alunos/as se deslocaram para as carteiras da frente da fileira vazia, mas a maioria preferiu permanecer onde estava. Entendendo que este já foi um movimento para uma integração da turma, começamos a atividade. Projetei a primeira figura (ANEXO D) no quadro.



Fonte: <http://mama-likes.ru/trogaet/zhenshhina-v-dekrete-installyatsiya.html>.  
Acesso em 25/04/19.

Antes de pedir que fizessem uma leitura, falamos sobre o contexto de circulação. Perguntei também de onde eles achavam que aquela imagem tinha sido tirada e imediatamente falaram que era da internet, mais especificamente das redes sociais. Pedi que descrevessem o que viam na imagem. Observaram que era mulher, uma mãe porque carregava um bebê nos braços e que os objetos que ela sustentava representavam as atividades domésticas que ela realizava diariamente. Alguns nomeavam os objetos que conseguiam identificar como máquina de lavar, carrinho de bebê, ferro de passar roupas, entre outros, e debatiam com os colegas sobre o que viam.

Depois de algum tempo, perguntei sobre a posição do corpo. Disseram que ela estava curvada porque era muito peso que precisava carregar, que parecia muito cansada. Um aluno disse que ela devia ser “mãe solteira” porque fazia tudo sozinha, um outro discordou.

Segundo este, ela podia ser casada com “um cara machista que não fazia nada”. Sozinhos, começaram a problematizar a questão da sobrecarga que afeta as mulheres nessa posição e a ausência de suporte que, por diferentes motivos, acaba tornando ainda mais difícil a rotina dessas pessoas.

Começamos a falar sobre o rosto invisível da imagem, sobre o direcionamento do rosto para baixo bem como os cabelos que o cobrem e alguns alunos disseram que ela estava tão cansada que só conseguia olhar para o chão. Nesse momento, iniciamos uma reflexão acerca da mulher na posição de mãe em nossa sociedade, falamos sobre as expectativas e interdições que a cercam nessa posição. Entreguei as folhas (APÊNDICE C) e pedi que escrevessem cinco itens listando as funções socialmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar.

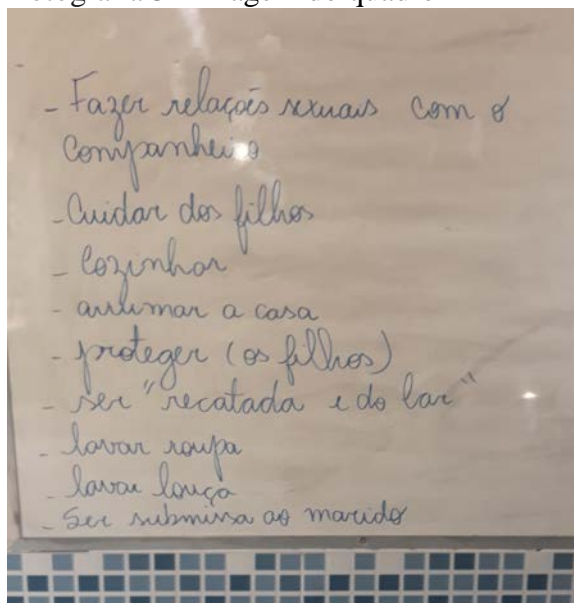
Fotografia 2 - Alunos fazendo atividade sobre funções da mãe



Fonte: A autora.

Cada aluno fez sua lista. Quando terminaram, pedi que dessem os exemplos e anotei alguns deles no quadro enquanto falavam, sem fazer qualquer interferência. Assim que terminaram de dar suas contribuições, começamos a discutir cada item.

Fotografia 3 - Imagem do quadro



Fonte: A autora.

A primeira função citada foi “fazer relações sexuais com o companheiro”. Algumas meninas ficaram muito incomodadas com essa resposta, então comecei a fazer perguntas sobre o que seria o termo *função*. Nesse ponto, levantei questionamentos para que juntos pudessemos pensar o funcionamento desse discurso. Quando perguntei o que significa a palavra função, alguns responderam que era “alguma coisa que a pessoa tinha que fazer”. Assim, fiz as seguintes perguntas aos alunos e alunas: Vocês acham que essa seria uma função? Uma obrigação que deve ser cumprida? Alguns/as contestaram, disseram que não é função porque a mulher não é obrigada. Continuei questionando: Vocês acham que algumas pessoas, mulheres também, acreditam que é assim mesmo? Que as mulheres teriam essa obrigação? Responderam que sim, que há mulheres que acham que precisam fazer tudo para agradar ao homem. Por que vocês acham que elas acreditam nisso? O que as leva a achar que precisam fazer qualquer coisa para agradar o companheiro?

Contei para os/as alunos/as que dentro do meu contexto familiar, enquanto crescia, eu ouvia com frequência coisas como “ruim com ele, pior sem ele”. Eles/as acharam engraçado. Uma menina falou que já ouviu de um familiar que “quando o homem não encontra em casa, ele vai procurar na rua”, sendo consideradas naturais as relações extraconjugais nessas circunstâncias. Perguntei se já tinham ouvido coisas parecidas e em que contextos esse tipo de observação é comum. Os/as alunos/as disseram que conheciam e começaram a citar outros tipos de afirmações relacionadas ao que eu tinha dito como por exemplo: “homem é assim mesmo”, “a mulher sábia edifica o lar”. Segundo uma das alunas, “falam essas coisas para as meninas e por isso elas aceitam tudo”. Buscamos, assim, percorrer um caminho desde a



observação do material linguístico bruto, procurando determinar sua identificação com as formações ideológicas para chegarmos ao processo discursivo (ORLANDI, 2017).

Mencionei que todos esses dizeres partem do princípio de que alguns comportamentos são naturais ao homem e que, as mulheres, se desejam se relacionar com eles, precisam não só aceitar como também conduzir suas vidas e práticas de modo a manter esse homem por perto. São falas que fazem parte de uma formação discursiva sexista que, sendo incorporadas e reproduzidas nos meios sociais nos quais os sujeitos circulam, acabam por naturalizar condutas e ideias que são de fato culturalmente adquiridas.

Comentamos outros tipos de observações citadas pelos alunos como o fato de a mulher ter que ser submissa, “recatada e do lar”. Uma aluna pediu que colocassem essa última entre aspas (“você sabe, né, professora?”), porque ela queria deixar claro que era algo que falavam, mas com o qual ela não concordava, marcando com as aspas o discurso *do outro*. Discutimos sobre como esses discursos estão interligados e terminamos com uma questão: por que se espera que a mulher seja submissa?

Dois alunos faziam questão de pontuar que não concordavam com aquele tipo de comentário todas as vezes que alguém citava um exemplo de comportamento masculino que coloca a mulher numa posição inferiorizada. Percebi que poderiam estar preocupados em se defender antecipadamente, possivelmente por ainda acreditarem que seria um ataque aos homens, então expliquei que não estávamos buscando um culpado, nem querendo colocar mulheres contra homens, mas que o problema do machismo é sistêmico e estrutural, que todos devemos repensar porque todos fazemos parte dessa estrutura. Interrompemos assim as discussões por conta do início do intervalo.

Quando voltamos, projetei a segunda imagem (ANEXO E), os/as alunos/as riram imediatamente. Rapidamente começaram a leitura.



Fonte: <https://www.facebook.com/maecorujaofc/posts/792738707589905>.  
Acesso em 25/04/19.

Alguns/as deles/as disseram que era um meme e que o pai estava dormindo porque tinha voltado do trabalho cansado, outros falaram que ele estava só relaxando, que tinha uma cara de relaxado e feliz. Perguntei sobre o texto do meme, quem poderia ter feito a pergunta e por que a teria feito. Alguns disseram que o bebê fez a pergunta, já que não sabia a função do pai. Um aluno afirmou que, como o bebê está acostumado com a mãe, que faz tudo, “o pai não tem muito sentido, como ele vai saber o que o pai faz?”.

Como ocorreu nos outros dias, no final da aula, alguns/as alunos/as esperaram que a turma saísse da sala para pediram que falássemos em particular. Uma menina me falou que acreditava que a observação que fizemos sobre a mãe ter obrigação de fazer relação sexual com o companheiro, na verdade, era o que eles pensavam sobre as mulheres em geral. Deixei claro que a compreendia e que poderíamos abordar o assunto em outro momento com a turma para que pudéssemos refletir melhor sobre a questão. Um dos alunos, que passou a aula inteira muito atento, também pediu a palavra, no final da aula, dizendo num tom curioso: “professora, a senhora fica colocando perguntas na cabeça da gente”.

5º dia - 30/05 – Funções do pai, funções da mãe.

Posteriormente, fazendo uma autocrítica e avaliando algumas observações feitas durante aula passada, percebi que seria relevante retomar algumas questões antes de prosseguir com o trabalho. Como sujeito da pesquisa, precisava também fazer um movimento de revisão das minhas práticas durante o processo e, quando necessário, retornar ao ponto no qual algumas questões importantes escaparam à análise ou não foram objeto de um merecido debate.

Considerei que não havia dado a devida importância à leitura da imagem da mulher, sobretudo no que concerne o seu rosto. Isto posto, projetei novamente para olharmos mais atentamente a imagem. Após as reflexões feitas, voltamos nossa atenção para o rosto encoberto pelos cabelos da mulher na imagem. À medida que analisavam o rosto, ou a ausência de rosto, da imagem, fui anotando no quadro suas contribuições para não interromper a leitura que faziam e podermos nos aprofundar nas ideias posteriormente.

Alguns/as alunos/as falaram que ela olhava para baixo porque estava cansada, um dos alunos disse que ela estava triste, que passava por dificuldades, outro disse que ela estava deprimida. Duas respostas despertaram a minha atenção, uma aluna falou que ela estava sem rosto para representar todas as mães e a outra falou que o motivo era o fato de que ela não podia falar.

Conversamos sobre o silenciamento da mulher na posição de mãe. Sobre como ela é, muitas vezes, silenciada pelo parceiro e até mesmo pelos filhos. Indaguei se alguma vez eles já tinham ouvido adolescentes falando coisas como, “minha mãe só fala besteira”. Um deles disse que já ouviu um amigo falar “minha mãe é maluca”. Falamos sobre os possíveis motivos de acharem isso, sobre o acúmulo de tarefas e responsabilidades que eles mesmos pontuaram e atribuíram à figura da mulher na posição de mãe, sobre a interdição da voz da mulher, a desqualificação de sua fala não só no âmbito familiar como também na sociedade em que vivemos.

Pontuei o fato de que o silenciamento é uma forma de opressão, de afirmação da dominação. Quem pode falar? Quem tem o direito a manifestar sua voz? Quais são as vozes privilegiadas na nossa sociedade? Que estruturas não só permitem, mas reforçam e naturalizam essa assimetria? E, por fim, como pensar a desconstrução dessa hierarquia do dizer?

Todos esses questionamentos nos levaram a entender a fala como instrumento de poder. É oportuno lembrar que, relativamente à linguagem, Butler (2018, p. 208) afirma que ela “pode ser usada para afirmar a universalidade verdadeira e inclusiva das pessoas, ou pode instituir uma hierarquia em que somente algumas pessoas são elegíveis para falar, e outras, podem “falar” sem desautorizar simultaneamente sua fala”. Reconhecer que a fala pode ser sistematicamente autorizada ou silenciada como mecanismo de dominação é o início de um deslocamento reflexivo que nos faz perceber que o poder não é apenas imposto de fora, mas que também opera de dentro, na nossa memória, na ideologia que interpela os indivíduos em sujeitos.

Um dos alunos relatou que no caso dele é verdade, “professora, mas minha mãe é...” (fez um gesto com as mãos indicando que a mãe sofria de transtornos mentais). Perguntei por que ele achava aquilo, se ela se mostrava estressada, qual o motivo que o levava a pensar daquela forma, mas ele só repedia o gesto. Chamou-me mais perto e disse: minha mãe tem problema mesmo. Fiquei, por um instante, sem saber o que dizer para esse menino, segurei sua mão e disse que o entendia.

Percebia que, a cada aula, os alunos estavam se sentindo mais seguros e autorizados à fala. Estavam compartilhando suas experiências pessoais, ideias e opiniões, acredito, sem tanta preocupação com a aprovação ou o juízo de valor que os outros poderiam fazer sobre o que diziam.

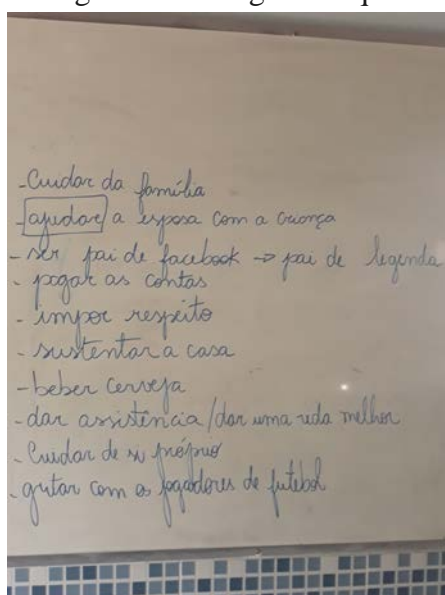
Projetei novamente a figura do pai. Ao questionar sobre o tipo de imagem que seria, disseram novamente que era um *meme*. Pedi que definissem e eles/as explicaram que memes

são como piadas em forma de imagem ou vídeo, compartilhados na internet. Falaram do contexto de publicação e circulação bem como o público alvo desses textos.

Solicitei que lessem a imagem novamente. Essencialmente repetiram o que já haviam falado antes, falaram sobre um bebê confuso, por não entender a função daquele homem, e um sujeito relaxado e feliz, por não ter grandes preocupações com relação aos cuidados com o filho.

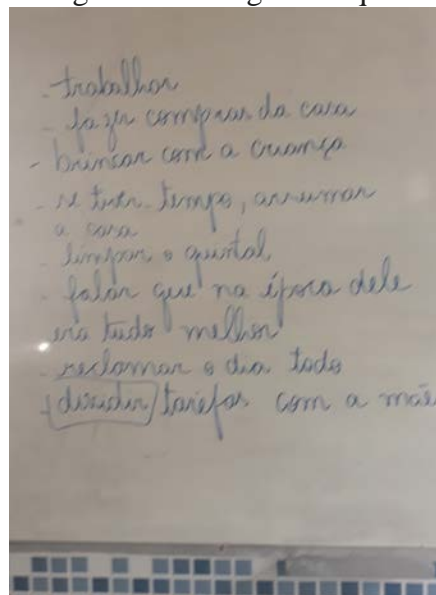
Em seguida, entreguei as folhas (APÊNDICE D) para que listassem as funções socialmente atribuídas ao homem na posição de pai no contexto familiar. Quando terminaram, pedi que relatassem o que escreveram na lista e fui colocando os exemplos no quadro.

Fotografia 4 - Imagem do quadro



Fonte: A autora.

Fotografia 5 - Imagem do quadro



Fonte: A autora.

Pude notar que muitos/as associavam a figura do pai à proteção com relação à família e ao sustento da casa. Três alunos citaram beber cerveja como função do pai, além de “gritar com os jogadores de futebol”. Argumentei que estes são itens relacionados com o fato de que, como afirmaram alguns alunos e alunas, o homem, o pai, fica cansado e precisa descansar. Lembrei-os que com relação à mãe não houve menção alguma a atividades de lazer e descanso e eles pareceram surpresos.

Também relataram que é função do pai “brincar com a criança”. Fiz, mais uma vez, o contraponto com o que falaram sobre a mãe. Lembrei que para com a mãe não foram citadas quaisquer referências ao cuidado de si ou lazer. À mulher nessa posição, conforme foi

descrito pelo/as alunos/as, parecem naturais a abnegação, a inscrição num lugar de anulação, de doação incondicional ao outro e à casa.

Um fato que também foi citado como função do pai foi “impor respeito”. Perguntei se impor respeito era algo que era relacionado somente à figura paterna no contexto familiar e eles disseram que não, mas insistiram que “homem tem que impor respeito”. Indaguei sobre o que entendem como impor respeito, se estaria relacionado ao medo ou demonstração de poder sobre o outro. Não souberam responder. Considerei que essa questão que cerca a masculinidade era significada como se fosse uma condição, pois o que eles tomam como masculino e feminino são um conjunto de condutas que acreditam pertencer obrigatoriamente a um e não ao outro, embora consigam perceber que não há uma lógica que sustente essa ideia. Terminaram dizendo “Homem é assim, professora”.

Uma discussão foi gerada quando um menino citou “ajudar a esposa com a criança”. Uma menina, logo em seguida falou: “dividir as tarefas”. Discutimos a ideia de ajudar em contraponto à de dividir. Inicialmente, os/as alunos/as acreditavam ser a mesma coisa, coloquei as palavras no quadro e perguntei se ajudar implica obrigação ou se a pessoa faz se quiser. Responderam que não é uma obrigação. Expliquei que essa palavra coloca no outro (aquele que recebe a ajuda) a obrigação de fazer. Fiz a mesma pergunta com relação à palavra *dividir*. Eles/as perceberam a diferença e deram vários exemplos. Ficou bem marcada essa questão para os/as alunos/as. Falaram que não só o pai, mas que todos que moravam na casa devem dividir as tarefas.

Ainda que a atividade fosse relacionada às funções socialmente atribuídas, e não exatamente a uma visão pessoal, aos sujeitos mãe e pai, ficou claro pelas falas e debates feitos que os/as alunos/as também expressavam ali suas próprias opiniões e observações calcadas em suas vivências familiares.

Ao analisar primeiramente a escrita das listas sobre as funções da mãe produzidas durante a atividade, a primeira coisa que notei foi que um dos exemplos que deram durante a aula não que havia sido registrado no papel. Seja pelo fato de ser tomado pelo impulso não refletido da fala espontânea, seja pelo receio do aspecto documental do texto escrito entregue à professora, por ambos talvez, o aluno decidiu não anotar na sua lista o que disse quando pedi que contribuíssem oralmente.

## Exemplo 27

Quais funções são geralmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar?

1. CUIDAR SE PRÓPRIA
2. TRABALHAR PARA NÃO DEPENDER DE NINGUÉM
3. CUIDAR DOS FILHOS
4. ARRUMAR CASA
5. LAVAR ROUPA

O primeiro exemplo de função socialmente atribuída à mãe no contexto familiar foi uma contribuição desse mesmo aluno, que proferiu em voz alta “fazer relações sexuais com o companheiro”. Esse fato causou uma algazarra na sala que levou a uma discussão ampla sobre a questão por ele levantada, entretanto, como podemos observar, o aluno não escreveu tal citação em sua lista. Além disso, dos cinco itens descritos por ele, dois estão relacionados ao direito ao cuidado de si e à independência financeira dessa mulher na posição de mãe. Embora os outros itens citados sejam, como foi feito pela maioria, relacionados aos cuidados com o filho e o lar, ele foi um dos poucos alunos a pensar nesse sujeito mãe como um indivíduo.

De maneira geral, à figura da mãe associaram toda uma gama de afazeres domésticos, além da ocupação com a educação e os cuidados com os filhos. O verbo *cuidar* repetidamente citado para aludir não só ao lar, nas SDs 19 e 20:

SD 19 - “cuidar da casa”

SD 20 - “cuidar do marido”

Conforme as SDs 19 e 20 exemplificam, todas as coisas a fazer e pessoas do contexto familiar são naturalmente colocadas sob responsabilidade da mulher. Ademais, pude perceber a questão da afetividade relacionada à maternidade ao mencionarem “aconselhar”, “dar carinho” e “amar” nas suas listas.

## Exemplo 28

Gozieli, Tur: 901

Quais funções são geralmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar?

1. Proteger os filhos.
2. Tentar tudo para que os filhos não tenham problemas.
3. Dar carinho aos filhos.
4. Entender todos e todas.
5. Ter paciência com os problemas que acontecem.

Vale ainda observar no texto produzido por uma das alunas, exemplo 28, dois itens que vão configurar o mito da mulher abnegada ainda tão naturalizado na nossa sociedade. A aluna concebe como funções desse sujeito-mãe, como vemos nas SDs a seguir:

SD 21 - “entender tudo e todos”

SD 22 - “ter paciência com os problemas que acontecem”

Estas, acrescidas de todas as outras atribuições que lhe são imputadas e identificadas com a formação discursiva que concebe esse sujeito como naturalmente abnegado, reforçam o discurso segundo o qual é próprio da mulher-mãe sacrificar-se, renunciar aos seus próprios desejos em prol da família.

As listas de funções socialmente atribuídas ao pai também apresentam questões que não foram levantadas durante a atividade em sala de aula. A grande maioria acredita ser responsabilidade do homem na posição de pai o sustento da família, “não deixar passar fome” “pagar as contas”, mas alguns também citaram uma divisão de tarefas ou “ajuda” com relação ao fazer doméstico, embora alguns tenham relativizado essa *ajuda*, como ocorre com o exemplo 29.

## Exemplo 29

Nome: Juiza Ramos de Lima

Quais funções são geralmente atribuídas ao homem na posição de pai no contexto familiar?

1. Trabalhar para sustentar a casa
2. Cuidar dos filhos para as mães trabalhar
3. Tomar decisão
4. Ser o dono da casa
5. Gratificar para os jogadores de futebol

## SD 23 – “cuidar dos filhos para as mães trabalhar”

O exemplo 29, demonstra ainda que, segundo essa ideia, há uma relação de posse do sujeito-homem para com a família e a casa, ele deve proteger, impor respeito, zelar pela imagem porque a ele pertencem, como pode ser visto na SD 24.

## SD 24 - “ser o dono da casa”.

## Exemplo 30

MAE 2 901

Quais funções são geralmente atribuídas ao homem na posição de pai no contexto familiar?

1. TRABALHAR
2. SUSTENTAR A CASA
3. FIN DE SEMANA NÃO FAZER NADA, SO' VER TV
4. EDUCAR OS FILHOS
5. IMPOR RESPEITO

Pode perceber também, que acreditam ser dever do pai proteger e “zelar pela imagem da família”. Há, como pode ser visto no exemplo 30, uma preocupação com o respeito que deve ser imposto por essa figura masculina.



SD 25 - “no fim de semana não fazer nada, só vê TV”.

SD 26 - “tomar cerveja”

SD 27- “gritar para os jogadores de futebol”,

Além disso, como pode ser observado nas SDs acima, ao homem, nesse contexto, é concedido o tempo de lazer e de descanso, diferentemente do que esses alunos/as relataram sobre a mulher na posição de mãe.

Devo salientar que a produção escrita ocorreu posteriormente às leituras e discussões sobre o tema, de modo que já pude notar uma mudança de discurso do início da atividade até o trabalho de elaboração das listas de funções. Por um lado, é possível que alguns pré-construídos sobre os sentidos do masculino e do feminino, sobretudo no contexto doméstico, já estivessem minimamente sendo desnaturalizados, mas vale lembrar que o processo de significação depende das condições de produção do discurso. Assim, “pensando as relações de forças, as de sentidos e a de antecipação, sob o modo do funcionamento das formações imaginárias, podemos ter muitas e diferentes possibilidades regidas pela maneira como a formação social está na história” (ORLANDI, 2015, p. 39). Pelo mecanismo de antecipação, os/as alunos/as têm a imagem que eu teria da imagem daquilo que vão dizer, respondendo, dessa forma, de acordo com essa expectativa.

Isso implica que o orador experimente de certa maneira o lugar de ouvinte a partir do seu próprio lugar de orador, sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o “espera”. Esta antecipação *do que o outro vai pensar* parece constitutiva de qualquer discurso, através de variações que são definidas ao mesmo tempo pelo campo dos possíveis da patologia mental aplicada ao comportamento verbal e pelos modos de resposta que o funcionamento da instituição autoriza ao ouvinte: a esse respeito, um sermão e uma conversa a bandeiras despregadas, funcionam de modo diferente. (PÉCHEUX, 1997, p. 77-78)

6º dia - 03/06 – Desconstruindo em 3, 2, 1...

Relembramos o que haviam falado nas aulas anteriores, sobre a leitura das imagens, perguntei sobre as responsabilidades dos pais com as tarefas e com os filhos. Os/as alunos/as falaram que são obrigações tanto do pai quanto da mãe, que são responsabilidades dos pais. Propondo um paradigma de igualdade nas relações familiares, começamos a refletir sobre as *funções dos pais* nesse contexto. Ressalto que os memes elaborados pela turma significam na

imbricação de materialidades verbal e imagética, dessa forma, como aponta Indursky (2015, p. 291)

A sustentação dos sentidos que uma imagem evoca é dada por uma memória de dizeres a ela associados. entretanto, esses sentidos podem deslizar em função da formação social, bem como da Formação Discursiva em que se dá a produção e circulação, de tal modo que os sentidos até então não autorizados podem se estabelecer sobre sentidos anteriores, transformando-os.

Assim, propus que criassem, em duplas, memes que desconstruíssem a ideia de papéis fixos no contexto familiar. Levei a turma, em pequenos grupos, para a sala de informática. Enquanto um grupo criava os memes, o restante da turma permanecia na sala elaborando o que fariam, discutindo e negociando as ideias.

Fotografia 6 - Alunas criando memes na sala de informática



Fonte: A autora.

Só havia dois computadores funcionando e um deles estava sendo usado por um aluno de outra turma, por isso, somente duas duplas iriam para a sala de informática por vez. Para criar os memes usamos a ferramenta disponível na página <https://imgflip.com/memegenerator>. Esta oferece uma série de imagens de domínio público para serem utilizadas, mas também há a possibilidade de usar imagens próprias e criar memes personalizados. Os/as alunos/as ficaram livres para elaborar suas frases para ilustrar suas ideias e escolher a forma como fariam, todos/as preferiram não fazer suas próprias fotos.

Fotografia 7 - Alunos criando memes na sala de informática



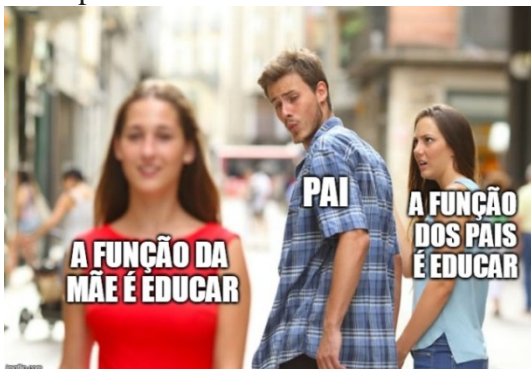
Fonte: A autora.

Durante o processo, pude perceber que a questão do “ajudar” em contraponto ao “dividir” ficou bem marcada para eles/as. Muitos/as decidiram ratificar essa questão ao produzirem os seus memes. Todos/as os/as alunos/as participaram da atividade com entusiasmo e se divertiram escolhendo as imagens. Observei que a maioria foi bem criteriosa na tentativa de adequar as imagens aos sentidos que tencionavam produzir, observavam muitas imagens antes de escolher e conversavam com o/a colega para chegarem a um consenso. Ao final da aula, indagaram se eu iria mostrar para turma todos os memes e expressaram o desejo de expor os trabalhos pedindo que eu os imprimisse.

Primeiramente, o que me chamou a atenção foi o fato de que, em meio a um extenso número de possibilidades, muitos terem escolhido as mesmas imagens para ilustrar suas ideias. Embora eu considere que as figuras selecionadas estavam em conformidade com os sentidos que queriam produzir, o que é fundamental para a produção de sentidos nesse tipo de materialidade, acredito esse fato tenha relação com a memória, acabaram optando pelo que lhes é familiar, como vemos nos exemplos abaixo.

Primordialmente, é necessário lançarmos um olhar atento sobre essas imagens, visto que, segundo Courtine (2008, p. 17), “é crucial compreender como elas significam, como a memória da linguagem as atravessa e as organiza, ou seja, uma *intericonicidade* que lhes atribui sentidos recolhidos e partilhados pelos sujeitos políticos que vivem na sociedade, no interior da cultura visual”.

Exemplo 31



Exemplo 32



As expressões do rostos presentes nas imagens, exemplos 31 e 32, reafirma uma formação discursiva machista, a qual pode observar ao longo da atividade e das leituras que os/as alunos/as fizeram, que retrata a mulher irritada e destemperada em contraponto ao parceiro que teria mais liberdade para conduzir-se segundo os seus desejos. A posição de seus corpos materializa a maneira que esses/as alunos/as percebem as relação desses sujeitos uns com os outros, o homem volta as costas para a figura feminina, aqui a esposa, dadas as condições de produção do meme em questão, tanto para recusar suas atribuições como pai ou parceiro quanto para se voltar para seus próprios interesses individuais, como o futebol. De mãos dadas, o casal segue preso, mas olhando em direções opostas, comprometidos um com o outro de forma desigual, esses sujeitos caminham juntos, mas apartados.

Acredito que os exemplos que acabo de analisar apontam para uma crítica aos costumes enraizados na nossa cultura. Usando o humor, conforme foi proposto, esses/as alunos/as desnaturalizam uma prática já tão reproduzida que é posta nos discursos e fazeres como um regime de verdades inscrito ordem natural das coisas, uma práxis ideológica que condiciona e legitima posições sociais assimétricas. A constatação dessa desigualdade e suas implicaturas desestabilizam sentidos descortinando novos paradigmas relacionais segundo os quais a divisão de tarefas se dá, não de acordo com o gênero, mas conforme uma lógica acordada entre os pares. Como nos aponta Rago (2013, p. 31),

compreender que esse sistema de imagens, representações e signos compõe o pensamento da lógica discursiva da identidade social dominante é fundamental para que os feminismos possam transformá-lo e abrir novas possibilidades de ser. Se entendemos que os feminismos abrem outras possibilidades de subjetivação e de existência para as mulheres, é necessário que levemos em conta a linguagem e o discurso, meios pelos quais se organiza a dominação cultural e a resistência.

Os memes a seguir demonstram o quão marcante foi para esse grupo a questão do ajudar e do dividir tarefas.

Exemplo 33



Exemplo 34



Como já havia mencionado, os/as alunos/as perceberam que o uso da palavra ajudar implica na naturalização do fato de que a obrigação do fazer é da mulher, enquanto o homem tem a possibilidade de colaborar ou não, de acordo com a sua vontade. Noto que houve, nesse aspecto, uma nova produção de sentidos no que concerne às funções atribuídas aos sujeitos no âmbito familiar.

Mais uma vez, a adequação da imagem com o sentido que pretenderam produzir pode ser constatada. Examinando o discurso imagético do primeiro meme, observo que optaram por uma imagem bastante recorrente nos meios digitais, a do cantor canadense Drake, em dois momentos distintos. Destaco para fim de análise a SD 28.

SD 28 - “ajudar a esposa”.

Na primeira fotografia, o cantor apresenta uma expressão de descontentamento apontado o rosto para baixo do lado oposta ao da legenda, voltando as costas e fazendo um gesto de recusa com uma das mãos para, conforme a SD 28 “ajudar a esposa”. Já na segunda, ele aparece com um ar sorridente, o corpo posicionado para a frente e apontando para a legenda “dividir tarefas” de forma a assentir seu conteúdo. O segundo meme também é protagonizado por uma celebridade e retrata uma cena do filme *Em busca da terra do nunca*. Composto por três quadros, todos com o mesmo pano de fundo, vemos a imagem de dois sujeitos, um pai e o seu filho como se sabe pela legenda que o integra, conversando sentados num banco do que parece ser um parque. Estando esse homem virado para a criança, seu rosto

não é visível, o menino se encontra olhando para o pai com os olhos marejados e pergunta: pai, por que não posso ajudar minha mãe? A resposta se encontra no segundo quadro quando o homem, cujo rosto apresenta uma expressão de seriedade e complacência, responde: porque o certo é dividir. A explicação se estende ao terceiro quadro, no qual, abraçado ao filho, o homem prossegue: e não ajudar. Todo o cenário, a postura dos interlocutores, as cores de suas vestimentas imprimem um clima de seriedade ao diálogo que reforça a ideia da divisão de tarefas como algo a ser repensado.

Exemplo 35



Exemplo 36



O par de memes, exemplos 34 e 35, de acordo com a visão desses alunos, constatam a falta de traquejo do sujeito-pai com os afazeres domésticos. No exemplo 34, há a imagem de uma criança com uma postura inclinada para trás, braços cruzados e um olhar de desconfiança diante da declaração, da mulher-mãe que se apresenta a sua frente, de que o pai faria o jantar. A incredulidade da criança em vista da possibilidade de o pai fazer o jantar, denota a naturalização de um discurso que supõe a falta de habilidade masculina para os fazeres domésticos e a associação desse fazer ao feminino. No exemplo 35, vemos uma criança, no primeiro plano, com uma expressão aparentemente irônica enquanto uma casa, que deveria ter sido cuidada pelo pai, aparece em chamas no fundo. Assim como no primeiro meme, este apresenta uma expectativa com relação à figura paterna não só de inabilidade como também de desconfiança diante do distanciamento do homem e da atribuição à mulher de tudo que está relacionado ao lar. Essa expectativa se confirma visto que o sorriso da criança irá produzir esse sentido.

O último par de memes produz um sentido de crítica a um *já-dito*<sup>23</sup> (INDURSKY, 2001) que faculta às mulheres os cuidados, a educação dos filhos bem como as atribuições domésticas devido a uma suposta natureza que as tornam mais aptas ao lar enquanto justifica a falta de participação do homem nesse contexto em decorrência da *falta de jeito* inerente ao gênero.

Organizei todos os memes produzidos em slides e os projetei para a turma, sem identificar quem tinha feito cada um deles. Os/as alunos/as iam assumindo a autoria toda vez que aparecia o meme produzido por eles/as, acharam engraçados e explicavam suas escolhas. Perguntei se eles/as gostariam de expor o trabalho feito para a escola, produzindo um mural. Eles/as gostaram da ideia imediatamente, mas não queriam os seus nomes fossem divulgados.

#### 7º dia - 10/06 - Produção do mural

Levei o material para a sala para a confecção do mural. Boa parte da turma foi bem solícita, mas um grupo não se envolveu muito. Deixei-os livres para fazer o mural da forma como desejassem. Eles dividiram as tarefas e se organizaram para realizar o trabalho. Havia um espaço determinado pela direção da escola para afixarem o trabalho, um local com bastante visibilidade, pelo qual todos/as passam para se dirigirem ao refeitório e à quadra de esportes. Fizeram um trabalho coletivo bem articulado e, quando terminaram, pediram que deixasse um espaço no mural para que eles pudessem assinar

Fotografia 8 - Alunos/as produzindo mural



Fonte: A autora.

---

<sup>23</sup> Remete ao interdiscurso, à memória do dizer (INDURSKY, 2001)

Percebi o quão significativo foi para turma ocupar os espaços da escola, fora das paredes da sala de aula. Viabilizar a transitividade de um trabalho que percorreu um caminho de reflexão antes de ser finalizado provocou um senso de pertencimento e orgulho de si nos/as alunos/as.

Fotografia 9 - Mural confeccionado pela turma



Fonte: A autora.

A confecção do mural marcou o encerramento das atividades escolares do primeiro semestre. Considerei revelador o fato de que, aos poucos, foram mudando sua relação com a atividade ao longo do processo. No início, eles/as pediram que eu não mostrasse seus trabalhos, foi quase uma condição, “professora, a senhora não vai mostrar, né?”. Posteriormente, quando viram o resultado, concordaram em mostrá-los sem citar seus nomes e, no final, pediram um espaço para deixarem suas assinaturas. Decidiram e solicitaram a materialização da autoria do trabalho.

8º dia - 17/06 – Esboço da criação da página no Facebook.

Sugeri a criação de um grupo no Facebook para que pudéssemos continuar as discussões fora do contexto escolar. Comecei a perguntar como poderíamos elaborar os termos de uso, quais seriam as regras para que pudéssemos colaborar para um debate respeitoso. Os alunos foram falando quais seriam os objetivos, a justificativa e as regras. Escrevi no quadro um resumo do que foi sugerido para a elaboração de um texto coletivo. De



acordo com o que foi decidido, o grupo seria fechado, somente seus membros poderiam postar ou comentar dentro das regras estabelecidas e acordadas pela turma.

Pedi que sugerissem nomes para o grupo e fizemos uma votação para escolhermos. Sugeriram cinco nomes, *South American School*, *Odysséa memes*, *Favela memes*, *Ajudar não é dividir* e *901 Repensar é preciso*. Questionei a sugestão de um nome em inglês para o grupo e uma aluna me explicou que era o nome de uma série adolescente que assistiam. Terminada a votação, foi escolhido com o maior número de adesões o nome *Ajudar não é dividir*.

A escolha do nome tem relação com as preocupações que foram mais marcantes na atividade que fizemos anteriormente. Não por acaso, a desnaturalização das responsabilidades assimetricamente distribuídas no contexto familiar foi simbolicamente assinalada por essa escolha, apontando a produção de novos sentidos sobre o feminino e o masculino.

9º dia - 08/08 - Leitura do texto: Vozes-mulheres

Nesse dia, fizemos a leitura do texto "Vozes-mulheres" da Conceição Evaristo. Como já havia mencionado, as atividades decorrentes dessa leitura serão fruto de uma construção coletiva, dado que a concepção de leitura do texto literário defendida nessa pesquisa engendra uma experiência transformadora, o exercício da liberdade e da escuta. Portanto, não houve um planejamento que antecedesse a prática, mas uma troca de saberes entre os sujeitos participantes em rodas de conversa que contribuirá para que o texto pudesse ser o fio condutor das nossas atividades. Afinal, como afirma Petit (2009, p. 28),

o leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo.

Dessa forma, a imprevisibilidade foi um fator importante, especialmente para desestabilizar o pré-construído da minha posição-sujeito professora. Renunciar a um suposto poder de decisão e da comodidade do planejamento prévio das atividades, inerentes ao lugar social que ocupo nesse espaço, demandava não só autorreflexão como também a desconstrução, no sentido derrideano<sup>24</sup>, do meu papel como professora no processo de ensino e aprendizagem. Mesclar as vozes, democratizar a dinâmica das relações na sala de aula e

---

<sup>24</sup> Conceito descrito no capítulo 2.

explorar outros espaços, não apenas físicos, são dimensões que buscamos experienciar via literatura.

Comecei a aula propondo à turma que escolhessem um lugar para fazermos uma leitura. Decidiram que seria fora da sala de aula, em um dos poucos espaços que não foi tomado pelo concreto na escola, embaixo da árvore. O início foi um pouco tumultuado, a área externa é o espaço da socialização, da pausa das aulas, de descontração e acredito que por isso demoraram um pouco para entenderem o que faríamos. Pedi que se sentassem em um círculo e, aos poucos, foram se organizando, percebendo que seria parte da aula, mas ainda pareciam não compreender como procederíamos.

Fotografia 10 – Roda de leitura



Fonte: Foto tirada pela Simone, coordenadora pedagógica.

Entreguei aos/às alunos/as a folha com a cópia do texto e expliquei que faríamos uma leitura coletiva, que todos deveriam acompanhar e que faríamos pausas para que pudéssemos conversar. Antes de começar, tem início um burburinho: um dos alunos, que havia subido no muro, deixou a folha cair do outro lado e acabou pulando para pegá-la. Risos e piadas se seguiram. Levamos ainda algum tempo para voltarem aos lugares e pararem de fazer comentários sobre o ocorrido. Comecei a leitura pedindo que comentassem o título *Vozes-mulheres*. Silêncio absoluto. Insisti na questão e esclareci que iríamos juntos construindo os sentidos, que não precisavam ter receios de falar sobre o texto. Uma das alunas disse que achava que era sobre as mulheres poderem falar, outros/as concordaram, mas não quiseram comentar.

Prossigui com a leitura e, ao final da primeira estrofe, pedi que falassem sobre o que haviam compreendido. Como ficaram quietos, comecei a fazer perguntas relativas ao texto

(quem era aquele eu que nos falava? quem era a sua bisavó? qual o significado da palavra ecoar?...). Os/as alunos/as foram, aos poucos, respondendo. Eles/elas associaram os porões do navio à escravidão e acharam que era uma mulher, cuja bisavó foi escrava, quem nos falava através do texto.

Percebi que, para além da vergonha que poderiam sentir ao expor suas falas, do medo de serem alvo de piadas por conta de suas respostas, havia uma inquietação que poderia ser fruto da sacralização do texto literário. Um dos alunos, quando viu que se tratava de poesia disse: “Ih, não entendo essas coisas não”.

Uma aluna sugeriu que cada um deles/as lessem uma estrofe, pedi então que ela prosseguisse. Ao final da segunda estrofe, nova pausa. Agora eles/as, alguns/as apenas, já começavam a comentar sozinhos. Relacionaram os *brancos-dono-de-tudo* aos portugueses que traziam os povos escravizados e disseram que eram donos de tudo mesmo, “até das pessoas”. A leitura ainda era interrompida por risos e conversas de alguns meninos fora de contexto, mas essa atitude começou a incomodar os/as outros/as, que pediam para que eu os tirasse da aula.

A leitura da terceira estrofe foi feita pelo Elias. A turma, nesse momento, já estava mais concentrada na leitura e os/as alunos/as que começavam conversas paralelas eram repreendidos/as diretamente pelos/as colegas. Eles/as fizeram uma leitura própria, dando suas impressões e interpretações. Falaram sobre o trabalho e as condições socioeconômicas daquela mulher, bem como os possíveis motivos de sua revolta.

Após discutirem por uns minutos, o Eduardo começou a ler a quarta estrofe. Esta causou silêncio. O Guilherme traçou uma relação entre “rimas de sangue e fome” e o contexto da guerra, perguntei por que tinha pensado na guerra, se havia algum elemento do texto que apontava nessa direção. Ele respondeu que não tinha nada sobre guerra no texto, mas que imaginou isso porque nela também tem fome e sangue. O Mateus, que até então não tinha dado uma palavra sequer, quebrou o silêncio que pairava e disse que era o Jóquei. Ao perguntar seus motivos, ele respondeu que lá “é pobre e tem muita violência”, fazendo uma conexão com a realidade da comunidade onde a escola se situa e onde vivem, chamada Jóquei, na qual a violência e a pobreza estão também presentes.

Seguimos a leitura da 5ª estrofe, retomei com eles como eram apresentadas as mulheres do texto, de que forma as suas vozes eram representadas, já que eles pareciam não compreender o verso “recolhe todas as vozes”. Voltamos ao texto e refizemos o caminho para entendermos as *vozes recolhidas* citadas no verso e os/as alunos/as foram discutindo a forma como a voz de cada uma das mulheres do texto tinha ou não a possibilidade de ser proferida.

Questionei a ideia da “voz muda, calada” presente em um dos versos, provocando-os com a pergunta: “como uma voz pode ser muda, calada?”. O Isaias falou que as outras mulheres não podiam falar, eram proibidas. Falaram do silenciamento das outras mulheres e a Karen disse que “elas não falavam porque não eram ouvidas”.

Na última estrofe os alunos e alunas comentaram sobre a questão da fala e do ato. Indaguei os sentidos produzidos pelas palavras *fala* e *ato* naquele contexto. Para eles, a filha já tem direito de falar e fazer as coisas, acreditam que essa mulher pertence à geração deles porque ela tem a liberdade de lutar pelos seus direitos. Conversamos sobre o direito à palavra, questionando quem tem esse direito, quem é autorizado a falar, e a agir. Chamou a atenção da turma, de maneira geral, a ideia da vida-liberdade, que, segundo eles/elas significa poder ser quem se é e falar o que se pensa sem ter medo.

Ao final da leitura, pedi que falassem o que acharam do texto e todos disseram apenas que gostaram. O Elias, como de costume, permaneceu atento durante a aula e esperou o final dela para fazer suas considerações. Ele disse que entendeu que o texto mostra como as mulheres “evoluíram” na história, que antes não podiam nem falar, mas agora são livres para dizer o que pensam.

A experiência de sair da sala para ler, somente com o texto em nossas folhas, foi muito interessante. No início, um dos alunos inquiriu, com um tom de desdém, se iríamos “só ler”. Soou quase como se ler não representasse algo significativo, como se fosse o mesmo que nada fazer. Entretanto, no final da aula, pude perceber o envolvimento da turma com a leitura, com a liberdade daquele espaço, com o texto, uma deriva de sentidos do *ler*. Nesse dia, intensamente, *só lemos*.

10º dia - 12/08 – Diário de leitura

A adoção do diário de leitura nessa pesquisa está de acordo com uma perspectiva do trabalho com o texto literário como experiência, como um encontro. Penso numa proposta de escrita dialógica, uma conversa reflexiva, não do sujeito leitor com o sujeito autor, mas do leitor com o texto e consigo mesmo. Falo de um movimento de olhar para o outro, o texto, e para si atravessando uma prática que mobiliza diferentes saberes na produção de sentidos. Através da linguagem, do gesto da escrita, configuram-se processos de construção das subjetividades, de construção de si, de novas potências de existir.

Ao abordar a escrita, Foucault (1992) em seu artigo *A escrita de si*, examina seu papel como prática da estética da existência na cultura greco-romana. O filósofo investiga a escrita

*ethopoiétic*, o “operador da transformação da verdade em ethos” (FOUCAULT, 1992, p. 237), estabelecida no exterior dos *hypomnemata* e da correspondência (FOUCAULT, 1992, p. 230), sendo a primeira forma de maior relevância nessa pesquisa. O autor elucida que os *hypomnemata* são cadernos pessoais nos quais eram feitas anotações sobre ações, relatos, reflexões e debates, constituindo uma memória material posta à releitura e meditação posterior. Sobre essa escrita, Foucault (1992, p. 137) diz que

por mais pessoais que sejam, estes *hypomnemata* não devem, porém ser entendidos como diários íntimos, ou como aqueles relatos de experiências espirituais (tentações, lutas, fracassos e vitórias) que poderão ser encontrados na literatura cristã ulterior. Não constituem uma “narrativa de si mesmo”; não têm por objectivo trazer à luz do dia as *arcana conscientiae* cuja confissão – oral ou escrita – possui valor de purificação. O movimento que visam efectuar é inverso desse: trata-se, não de perseguir o indizível, não de revelar o que está oculto, mas, pelo contrário, de captar o já dito; reunir aquilo que se pôde ouvir ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si.

A *escrita de si*, estabelece, portanto, essa relação do sujeito consigo mesmo através de um trabalho sobre si. Segundo essa perspectiva, este é um exercício de si para si, uma prática de liberdade, do conhecimento de si para poder transformar-se pelo gesto da escrita e da leitura, não como a repetição de um mosaico dos já-ditos, lidos, ouvidos, mas movimentando sentidos na construção da subjetividade posta naquilo que se escreve. Dar-se a escrever é o que proponho com a escrita dos diários de leitura. Ler, olhar o papel, sentir as palavras, voltar-se para o outro e para si, produzir sentidos, refletir, registrar a escrita de si, já que segundo Foucault (1992, p. 140),

a passar sem descanso de livro para livro, sem nunca parar, sem voltar de tempos a tempos ao cortiço com a nossa provisão de néctar, sem tomar notas, por consequência, nem nos dotarmos por escrito de um tesouro de leitura, sujeitamo-nos a não reter nada, a dispersarmo-nos por diferentes pensamentos e a esquecermo-nos a nós próprios. A escrita, como maneira de recolher a leitura feita e de nos recolhermos sobre ela, é um exercício de razão que se opõe ao grave defeito da *stultitia* que a leitura infundável se arrisca a favorecer.

Busco, com essa prática, que os/as alunos/as estendam a experiência da leitura à experiência da escrita, que possam fazer esse movimento de retorno ao texto, aos ditos, para se expressarem via exercício da escrita.

Antes de propor o trabalho com a escrita em si, abordei o assunto lembrando o que sabiam sobre o gênero textual<sup>25</sup> diário. Perguntei como seria esse tipo de texto, sobre a linguagem, para quem seria endereçado, quem escreve... Eles/as falaram que é um texto

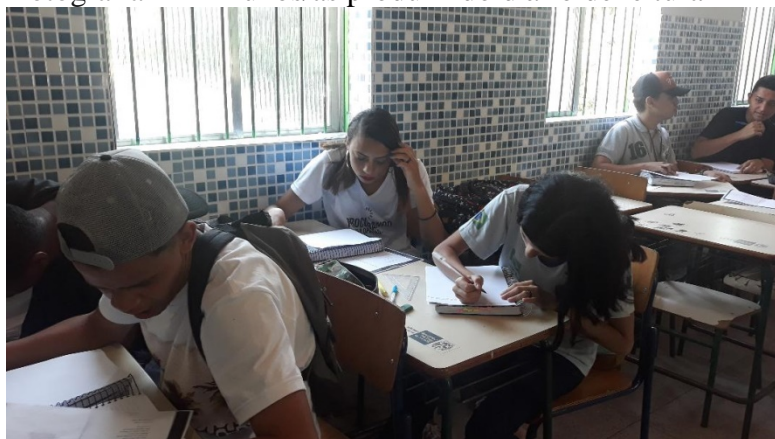
<sup>25</sup> Embora a AD não aborde a ideia de gêneros textuais, o currículo inclui essa noção.

informal e enquadraram todas as possibilidades do gênero nas características do diário pessoal. Uma aluna mencionou a existência de outros tipos de diário, dando como exemplos diários de viagem e blogs. Outros/as alunos/as concordaram com ela e citaram “O Diário de um Banana”, explicando que é um livro (uma série de livros) em forma de diário, no qual um pré-adolescente relata as coisas que acontecem com ele todos os dias e ressaltaram que foi também feita uma sequência de filmes sobre esses livros. Alguns/as conheciam, mas não tinham lido o livro ou visto o filme, poucos/as afirmaram terem lido, enfatizando que o fizeram quando eram mais novos.

Conversamos sobre a possibilidade de fazermos um diário de leitura, sobre que tipo de texto seria, sobre informações ou ideias que colocaríamos nele. Os/as alunos/as foram falando o que eles achavam que constituiria um diário de leitura, como o título do texto, o assunto, opiniões sobre ele etc. Escrevi no quadro as possibilidades partindo do que eles falavam e sistematizando as ideias que surgiam. Pensamos, inicialmente, em três eixos que organizamos da seguinte maneira: sobre o texto (o que o texto nos fala?, o que eu pude entender pela leitura?); minhas impressões (o que eu acho?, qual a minha opinião?, que tipos de sentimentos ou sensações o texto despertou em mim?); memória (esse texto me remete, me faz lembrar de ...)

Lemos o texto novamente, entreguei uma folha para cada um/a e pedi que fizessem o diário de leitura. A princípio, eles/as ficaram um pouco reticentes, não sabiam como começar, tiveram receios de falar sobre o texto. Expliquei que não era um exercício avaliativo, que não havia resposta certa ou errada, que era um texto pessoal com as impressões de cada um e que não haveria correção. Entregaram-se à escrita com mais tranquilidade depois desse esclarecimento. Ao final da aula, pedi permissão para ler os diários e levar observações para discutirmos na roda de conversa, todos concordaram sem hesitação.

Fotografia 11 - Alunos/as produzindo diário de leitura



Fonte: A autora.

Alguns/as alunos/as se mostraram bastante engajados enquanto outros escreveram poucas linhas. Ao final da aula, recolhi as folhas e percebi que um aluno, que passou quase a aula inteira falando bastante, não havia conseguido terminar, pediu para que pudesse escrever mais na aula seguinte, concordei. Como primeira experiência foi bem interessante porque percebi um interesse genuíno pela atividade e uma cooperação na construção das ideias em torno da escrita dos diários

Os diários de leitura produzidos atestam que a maioria dos/as alunos/as teve uma boa compreensão do texto, conseguiram expressar suas impressões e opiniões de forma clara e coerente. Entretanto, alguns tiveram dificuldade com a escrita e produziram textos um pouco confusos. Vale lembrar que não foi estabelecido número de linhas para a escrita dos diários e que o objetivo não é avaliar gramaticalmente ao/as alunos/as. Destaco, para fins de análise, três desses textos.

#### Exemplo 37

Nome: Gabrielle Brito      Texto: Negras - mulheres

Sobre o texto: o texto fala sobre uma mulher e as mulheres da sua família de gerações passadas. O que eu entendi do texto é que ele conta sobre a situação das mulheres na nossa sociedade, de tudo que elas passaram e tiveram para chegar até aqui.

Suas impressões: eu achei o texto muito bom, de vez em quando ele parece poético. Ele passa uma visão muito boa de que as mulheres tiveram que enfrentar para conseguir as coisas e suas opiniões e de os direitos que têm no dia de hoje.

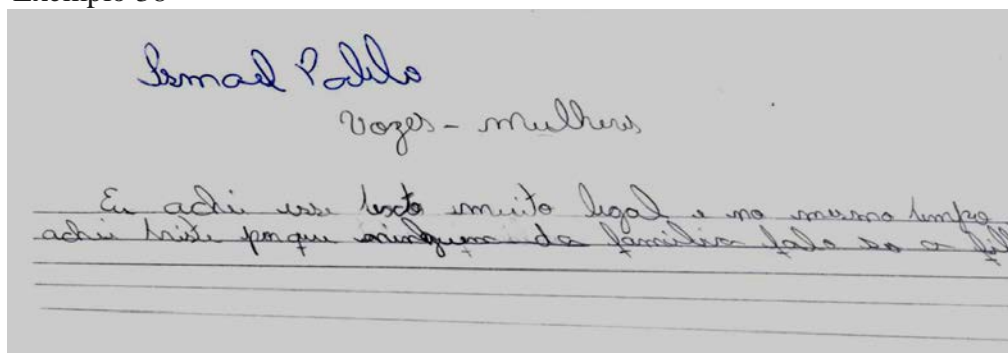
Relacione o texto com outros: A escravidão.

Sentimentos: senti angústia, revolta e magia.

O texto do exemplo 37, foi elaborado em tópicos, de acordo com as ideias que foram sugeridas pelo grupo no início da atividade. Apesar de ter explicado que aquelas eram apenas sugestões, que não necessariamente deveriam estar todas presentes ou que deveriam ser as

únicas representadas no texto, a aluna optou por organizar seu texto em tópicos desconectados. Ela demonstrou que compreendeu o texto, expressou sua opinião, mas não elaborou as ideias em torno dos outros tópicos, apenas os citou.

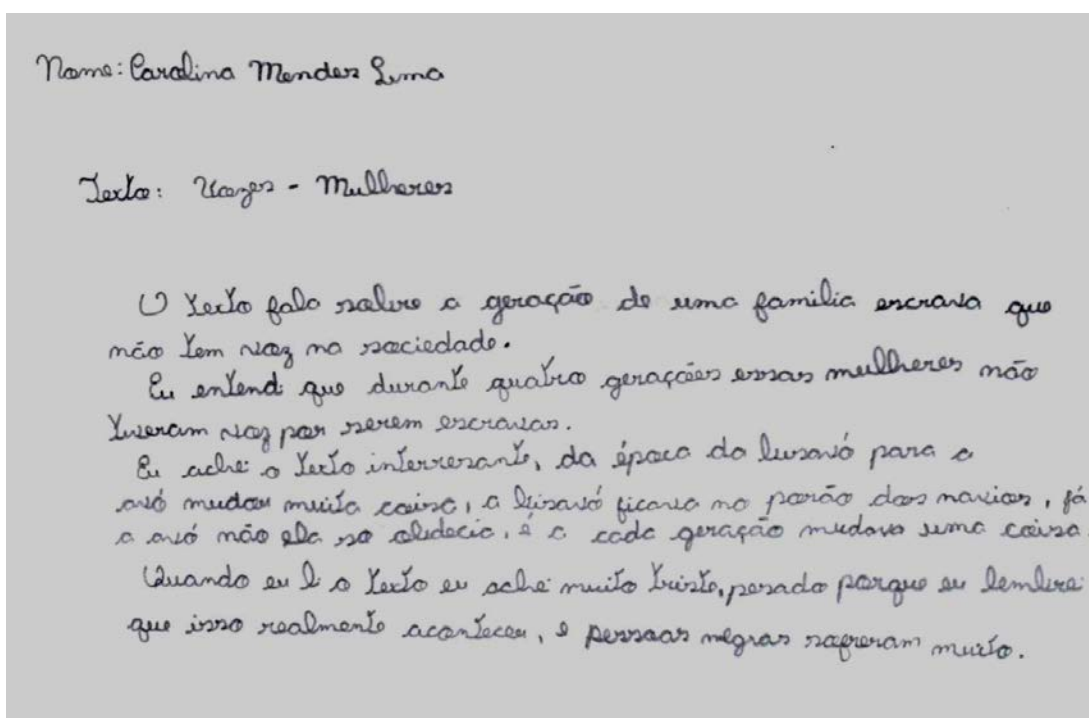
## Exemplo 38



O exemplo 38 é um texto curto, formado somente duas linhas. Nelas o Ismael apenas emite sua opinião de forma bem simples e direta, sem deixar muitas pistas sobre seu entendimento acerca do texto, apenas justifica o sentimento de tristeza com a SD 29.

SD 29 - “porque ninguém da família fala só a filha”.

## Exemplo 39





No texto 39, a aluna apresenta o seu entendimento e faz pequenas reflexões sobre o texto sem se estender muito, mas conseguiu se expressar com clareza e se posicionar, expondo seu ponto de vista, como destaca a SD a seguir:

SD 30 - “quando eu li o texto eu achei muito triste, pesado porque eu lembrei que isso realmente aconteceu, as pessoas negras sofreram muito”.

Conforme já mencionado, procurei não estabelecer caminhos formais para a escrita, tendo em vista os objetivos e o caráter intimista do texto. Assim, os/as alunos/as estavam livres para escrever como e o quanto quisessem, num processo de destramar e retramar (INDURSKY, 2011 a), tecendo seus caminhos de escrita do seu diálogo com o texto lido, já que, como afirma Petit (2009, p. 104), “a leitura não é uma atividade isolada: ela encontra – ou deixa de encontrar – o seu lugar em um conjunto de atividades dotadas de sentido”.

11º dia - 19/08 – Roda de conversa

Antes de a aula começar, conversei com a turma sobre a ideia de fazermos uma roda de conversa<sup>26</sup>. Escrevi no quadro a palavra *roda* e pedi que falassem o que eles acham que acontece numa roda de conversa. Eles falaram coisas como: sentar em círculo, tirar dúvidas, comentar um assunto. Propus que adotássemos a roda de conversa em nossas aulas para podermos discutir sobre as nossas leituras e experiências e pensarmos juntos nas atividades que poderíamos fazer. Expliquei para a turma que sentar em círculo nos dá a oportunidade de olhar para todos/as e aquele seria um espaço de conversa sem julgamento da fala do outro, um momento em que poderíamos também nos colocar, dividir, criticar, sugerir, ouvir. Ali falaríamos sobre os textos lidos, sobre os diários e nossas experiências em grupo.

Os/as alunos/as abraçaram a ideia e pediram para sairmos da sala para fazer a roda em outro ambiente. Fomos então para a área externa e nos sentamos em círculo embaixo da árvore. Entreguei as folhas dos diários para que pudessem lembrar do que haviam escrito antes de começarmos, para que se reconectassem com sua escrita e com aquela experiência.

---

<sup>26</sup> Procedimento definido no capítulo 2.

Fotografia 12 - Alunos/as e professora na roda de conversa



Fonte: Foto tirada pela Ana Carolina, aluna da turma 2001.

No início, ficaram um pouco tímidos, calados. Comecei a relatar as coisas mais recorrentes que eu tinha anotado sobre seus diários. Falei dos sentimentos que eles relataram e que o de tristeza tinha sido o mais citado, perguntei os motivos pelos quais eles/elas achavam que aquele sentimento foi despertado. Falaram que consideravam o texto triste porque falava da escravidão, de como as mulheres viviam naquele tempo e lugar.

Somente um aluno se dispersou durante a atividade. Quando eram interpelados, a maioria participava prontamente, alguns/as ficavam só observando. Por que ficavam calados quando tinham liberdade para falar e de serem ouvidos? Responderam que sentiam vergonha. Tive a impressão de que estavam preocupados como fato de falarem para o grupo sobre o texto, receosos em falar algo considerada bobagem ou inapropriado.

Perguntei sobre o que julgavam positivo na atividade e, unanimemente, disseram que sair da sala e ler o texto juntos foram as coisas que mais gostaram. Indaguei sobre as possíveis críticas que teriam sobre a forma como nos organizamos, mas, de modo geral, só apontaram como um problema o comportamento de alguns/as alunos/as que não estavam “levando a sério”. Um aluno não aceitou bem as críticas, acredito que tenha se sentido atacado, e saiu da roda. Todos/as que as conversas sobre outros assuntos e as brincadeiras de determinados/as alunos/as atrapalharam, mostraram-se interessados/as e incomodados/as com a distração causada por aqueles/as que não estavam tão comprometidos/as. Pedi que sugerissem algo que poderia ser melhorado na organização da atividade, mas o grupo gostou do formato da roda.

Os/as alunos/as falaram bastante sobre os seus sentimentos. Ao questionar como lidam com os sentimentos negativos, uma aluna afirmou que fala com alguém de confiança (mãe,

amigos), outras meninas falaram que choram ou mandam mensagens para as amigas, uma outra falou que costuma comer. Os meninos, de maneira geral, falaram que vão para a rua, jogam bola ou vídeo game para não pensar no problema. Um aluno disse que não tem o que fazer porque a tristeza dele não tem solução, já que perdeu o irmão e o padrasto. Outro menino falou que “não faz nada”, segundo ele “vai fazer o que? Se homem chorar na frente dos outros, já viu, né?”.

Como focaram mais nas emoções, sugeri que pensássemos uma atividade sobre como lidamos com essas questões. Eles/as gostaram da ideia. Um dos alunos sugeriu que cada um escrevesse num pedaço de papel como lidam com essas questões e colocássemos num saquinho para depois discutirmos. Todos/as concordaram.

Seguindo a ideia do aluno, entreguei a cada adolescente um pedaço de papel para que falassem como lidam com os sentimentos negativos. O que fazemos com nossos sentimentos? Todos escreveram e depositaram o papel numa sacola para que pudéssemos conversar posteriormente.

Refletindo sobre o todo o processo da roda, identifiquei um avanço enorme que ocorreu do início dessa prática até o fim da aula. Começamos a roda com olhares receosos, com a necessidade de incitar a fala desses/as alunos/as e terminamos, não só com diálogo e escuta como também a confiança de sugerir, de propor para o grupo. Percebi o quão significativo foi para eles/elas esse espaço no qual perceberam a importância do que sentem e do que têm para falar. Tomaram a palavra compreendendo que o que dizem tem valor.

12º dia - 02/09 – Roda de conversa

Iniciamos a aula com uma nova roda de conversa para falarmos sobre o que haviam escrito. Os/as alunos/as, a maioria deles/as, se mostraram participativos desde o início. Sentamos em círculo, dessa vez na sala de aula, e logo perguntaram sobre os papéis com as sugestões que haviam feito na aula anterior, notei o quão significativo foi para eles/elas se sentirem parte do processo de construção do conhecimento e perceberem que tinham liberdade para sugerir e serem ouvidos.

Sobre uma proposta de educação como prática da liberdade, a mesma na qual norteio essa pesquisa, bell hooks (2017, p. 203) afirma que “o pressuposto inicial tem de ser o de que todos na classe são capazes de agir juntos com responsabilidade para criar um ambiente de aprendizado”. Dessa forma, não só a participação dos/as estudantes no processo é valorizada como também é fundamental que estejam conscientes do seu papel na construção dos saberes.

Comecei a ler os papéis que tirava da sacola, informei que a cada leitura todos poderiam discutir e pensar novas formas de lidar com os nossos sentimentos. Três alunos, duas meninas e um menino, relataram que sofrem de ansiedade. O menino disse que não sabia o que fazer nesses momentos, que ficava só andando de um lado para o outro pra tentar se acalmar, as meninas prontamente começaram a sugerir exercícios de respiração, meditação e outras coisas que poderiam ajudá-lo. Ele recebeu as sugestões com atenção e tranquilidade.

À medida em que eu lia os papéis, notava que muitos/as alunos/as procuram apenas fugir do problema com distrações como ir para a rua, jogar ou brincar com os animais de estimação para tentar esquecer o que os afligia. Um dos alunos falou que distração “não adianta porque quando a pessoa volta o problema continua lá”. A potência da prática que estimula a fala e a escuta faz circular os saberes e possibilita a criação de uma rede de cooperação, nos sensibilizando para com o outro, já que “ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros”(hooks, 2017, p. 247).

Um dos alunos fez piadas ou observações como “isso é coisa de maluco”. Precisei adverti-lo de que aquele era um espaço para conversa sem julgamento, mas ele insistiu. Os outros/as alunos/as ficaram incomodados com o comportamento dele e chamavam sua atenção. Claramente, esse aluno ainda tinha dificuldade em abrir-se ao outro, não desenvolveu esse olhar solidário, estendeu um muro que ainda não conseguimos transpor.

Um dos alunos ainda insistia na ideia de afirmação de um fazer masculino como vemos na SD 31.

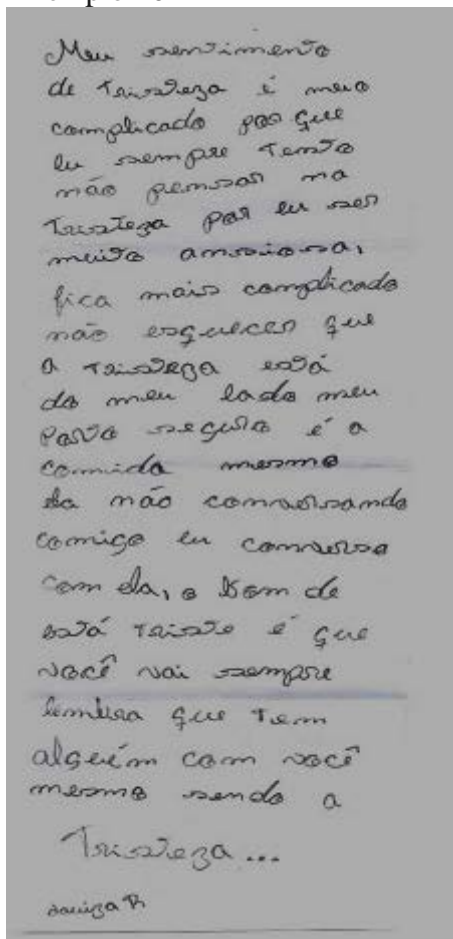
SD 31 - “como homem, não posso chorar ou demonstrar fraqueza em público”.

A observação desse aluno reforça o quão enraizado está o modelo de masculinidade tóxica que impõe ao homem um padrão de existência no qual sentimentos devem ser circunscritos ao privado, dissimulados. Para ser homem é preciso não sentir. Alguns associaram os sentimentos como tristeza à morte de algum ente querido e acham que “sofrer por outras coisas não faz sentido”. Conversamos também sobre o fato de não podermos mensurar as emoções do outro, visto que cada um de nós tem experiências, processos diferentes e lidamos de forma diversa com nossos sentimentos.

Petit diz que “com palavras nos perseguem, com outras nos acolhem” (2009, p. 79) ao falar sobre leitura e pertencimento. Nessa atividade, desdobramento de um processo de leitura

e escrita que a precederam, percebo que foram marcantes as palavras de acolhimento, a solidariedade, a interlocução que foi se estabelecendo entre os/as alunos/as.

#### Exemplo 40



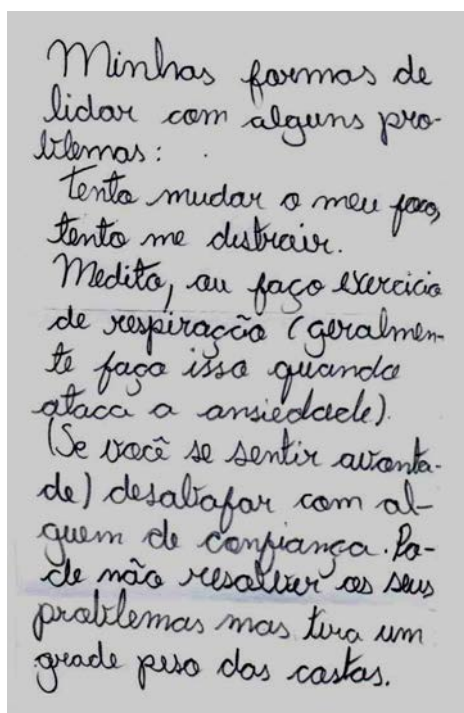
Como havíamos acordado, a escrita sobre como lidar com sentimentos seria anônima, mas a Luiza decidiu assinar a sua. A aluna, primeiramente, relatou a dificuldade que tem para lidar com sentimentos como a tristeza porque sente ansiedade, buscando amparo na comida, como podemos ver no exemplo 40. De forma um tanto confusa, mais do que apenas explicar como lidar com esse sentimento, ela parece fazer um desabafo sobre um sentimento que está sempre lá, como vemos nas SDs 32 e 33:

SD 32 - “por eu ser muito ansiosa, fica mais complicado não esquecer que a tristeza está do meu lado.”

SD 33 - “o bom de está triste é que você sempre vai saber que tem alguém com você mesmo sendo a tristeza...”.

Os exemplos 41 e 42, apresentam formas de buscar distrações para não pensar sobre os sentimentos que os afligem, seja buscando refúgio nos passeios com o seu cavalo, seja meditando.

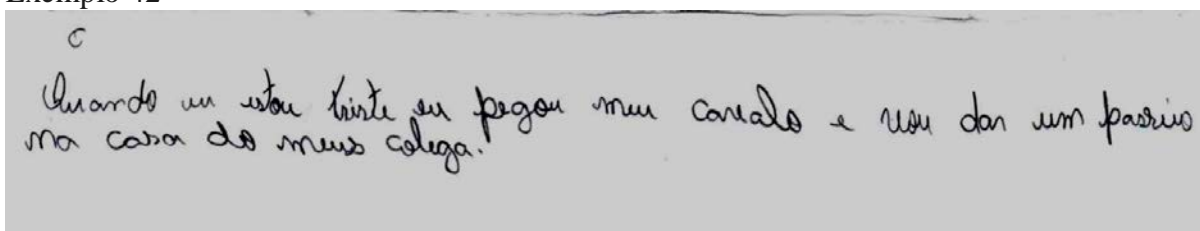
#### Exemplo 41



Minhas formas de lidar com alguns problemas:

- Tento mudar o meu foco, tento me distrair.
- Medito, ou faço exercício de respiração (geralmente faço isso quando ataca a ansiedade).
- (Se você se sentir avante) desabafar com alguém de confiança. Não deixo ressaltar os seus problemas mas tiro um peso das costas.

#### Exemplo 42



Quando eu estou triste eu pegou meu cavalo e vou dar um passeio na casa do meu colega.

No exemplo 41, além da experiência pessoal, o/a aluno/a sugere ao/à seu/sua interlocutor/a, caso se sinta à vontade, que desabafe com alguém por quem tenha confiança. Destaco para essa análise a SD 34.

SD 34 - “tira um peso das costas”

A SD 34 aponta o fato de que, para esse/a aluno/a, poder conversar com alguém alivia as dificuldades pelas quais passamos.

De maneira geral, os/as alunos/as falavam tanto de suas experiências pessoais como sugeriam formas de se lidar com esses sentimentos. A atividade promoveu uma oportunidade para que olhassem para si, falassem sobre seus sentimentos e percebessem que sentir, ou demonstrar o que se sente não é algo negativo. Percebi também que houve uma maior aproximação entre os/as alunos/as da turma, uma sensibilização sobre os sentimentos e dificuldades dos/as colegas e o começo de uma rede de cooperação, de apoio mútuo.

13º dia - 19/09 – Oficina de Abayomi

Após a última roda de conversa na qual discutimos sobre os nossos sentimentos, entendi que seria pertinente organizar uma oficina de Abayomi<sup>27</sup>. Penso que a narrativa que envolve sua origem dialoga com a ancestralidade presente no texto *Vozes-mulheres* e com as discussões geradas na roda.

Entrei na sala mais cedo para arrumar a roda. Alguns alunos já estavam lá, viram o material que eu estava usando para organizar a oficina e perguntaram se era coisa de “macumba”. Expliquei que a nossa atividade não tinha relação com a religião e conversamos sobre o uso do termo *macumba*, que sentidos o uso daquela palavra poderia produzir. Alguns alunos falaram que tinha relação com “feitiço”, com algo considerado ruim, uma aluna disse que era o nome de um instrumento. Conversamos sobre os sentidos pejorativos ligados à palavra e ao culto de matriz africana.

Sala arrumada, pedi que se sentassem no chão, em círculo, e perguntei se eles se lembravam do texto que havíamos lido, da roda de conversa sobre nossos sentimentos. Expliquei que o que faríamos ali tinha relação com a questão da ancestralidade, que nós tínhamos visto no texto *Vozes Mulheres* e com formas de elaborar sentimentos difíceis. Comecei a narrar uma das possíveis origens da boneca Abayomi e sobre a etimologia da palavra. Os/as alunos/as ouviram atentamente sem fazer perguntas.

---

<sup>27</sup> A seguinte página apresenta mais informações sobre a origem e narrativa que envolve a confecção dessas bonecas. <https://www.geledes.org.br/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>

Fotografia 13 - Oficina de Abayomi com a turma 901



Fonte: Foto tirada pelo Elias, aluno da turma 901.

Iniciamos a oficina. Fui demonstrando, passo a passo, como confeccionar as bonecas, e os/as alunos/as foram fazendo as suas, junto comigo. Alguns/as precisaram de ajuda, mas a maioria fez a boneca facilmente. De modo geral, eles/as ficaram bastante envolvidos/as na atividade, muitos/as pediram para fazer mais de uma e mostravam suas bonecas para os/as colegas, comentando o que haviam feito – “olha a minha”, “a minha tem turbante”.

Fotografia 14 - Aluno confeccionando a boneca na oficina



Fonte: A autora.

Fotografia 15 - Boneca produzida por uma aluna



Fonte: A autora.



Terminada a oficina, fizemos uma roda com as bonecas para tirarmos uma fotografia. Os/as alunos/as arrumaram de modo que suas bonecas parecessem dar as mãos e as trocavam de lugar de acordo com o que consideravam mais harmônico. Queriam que ficasse bonito. Enquanto arrumavam, tentavam identificar suas bonecas em meio ao todo para que não as perdessem, alguns/as pediram para levá-las para suas casas, outros deixaram as suas na escola ao sair. Luiza pediu para levar retalhos para a casa, pois queria ensinar à avó e à irmã como fazer as bonecas.

Fotografia 16 - Roda de Abaiomi produzida pela turma 901



Fonte: Foto tirada pelo Elias.

Ao final da aula, enquanto ajudavam a arrumar a sala, os/as alunos/as demonstraram interesse em fazer a oficina com outras turmas, ensinando e fazendo as leituras com os/as outros/as colegas da escola.

14º dia - 23/09 - Leitura do texto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo.

O dia estava chuvoso, então decidimos fazer a leitura coletiva do texto “Olhos d’água” da Conceição Evaristo dentro da sala de aula. Distribuí as cópias e mostrei dois livros da autora, explicando que eles pertenciam à turma e poderiam circular entre os que desejassem lê-los até o final do ano.

Antes de iniciarmos, tendo em vista que essa pesquisa se desenvolve concomitantemente com os conteúdos de língua portuguesa previstos pelo currículo mínimo, revisamos rapidamente os elementos que compõem um texto narrativo.

Todos com o texto em mãos, voltamos nossa atenção para o título. Alguns/as alunos/as disseram que podia ser a cor clara dos olhos, ou que “olhos d’água” poderia se referir ao fato de alguém chorar muito. Iniciamos a leitura, como fizemos com o texto anterior, parando ao final de cada parágrafo para que eles/as pudessem fazer seus comentários.

Ao final do primeiro parágrafo, falaram que era uma narradora e que ela também era personagem, disseram que o texto conta lembranças da narradora personagem. Seguimos a leitura com as observações acerca do que percebiam no texto. Questionei o motivo da repetição da pergunta “de que cor eram os olhos de minha mãe?” ao longo do texto. Um dos alunos respondeu que ela repetia a pergunta porque não conseguia lembrar. Perguntei se eles sabiam a cor dos olhos das suas mães, alguns/as responderam e outros/as riram.

Continuei: paramos para olhar nos olhos uns dos outros? Olhar nos olhos é algo importante? O que essa ação significa para vocês? Em meio a tantas coisas que fazemos simultaneamente, concedemos tempo para olhar? Entre risos e declarações sobre timidez ou sentimento de estranheza, deixei-os conversarem entre si antes de continuarmos.

Seguimos com a leitura e, diante de um trecho da narrativa, uma aluna se emocionou. Um aluno se mostrou impaciente dizendo que “ela chora por tudo”, mas os/as outros/as foram solidários, alguns a abraçaram e concordaram com ela que era uma parte que despertava mesmo muitas emoções.

Terminada a leitura, falamos sobre a ausência da figura paterna na narrativa. Começaram a conjecturar sobre esse apagamento, alguns/as falaram que o pai podia ter morrido ou abandonado a família, uma outra aluna acreditava que poderia ser que ele estivesse lá, mas como não participava da vida das filhas, a narradora não se lembrava. Um dos alunos concordou, disse que, às vezes, a pessoa mora na mesma casa, mas como não tem muita importância, não ficou na memória.

Levantei, então, algumas questões sobre a memória. Guardamos tudo que nos acontece na lembrança? Se selecionamos o que nos fica na memória, fazemos isso de forma consciente? Responderam que só lembramos das coisas mais importantes e que, algumas vezes, é melhor esquecer.

No final da aula, disseram que o texto é triste, mas é bonito porque a mãe tentava fazer as filhas felizes mesmo com a pobreza e a tristeza que sentia. Percebi que, diferentemente da primeira vez que trabalhamos com o texto literário, se mostraram engajados na leitura desde o início e muito mais dispostos a dar suas contribuições durante a aula.

15º dia - 26/09 - Diário de leituras

Distribuí texto “Olhos d’água” novamente, comentamos sobre o que lembravam sobre ele, o que entendiam por diário de leituras. Entreguei as folhas para que iniciassem a escrita. Dessa vez, percebi que os/as alunos/as estavam mais envolvidos, eles/as começaram a escrever seus diários sem requisitar minha ajuda e seus textos ficaram mais extensos.

Fotografia 17- Alunos/as produzindo o diário de leitura



Fonte: A autora.

Observando os textos produzidos, pude notar que não só estavam mais extensos como também mais complexos. Os/as alunos/as demonstraram uma boa compreensão do texto e escreveram de forma mais livre, não se preocuparam com tópicos. Todos disseram ter gostado do texto e falaram sobre a narrativa. A maioria citou o que mais marcou e o que sentiram ao fazer a leitura. A condição socioeconômica daquelas mulheres, foi algo sobre o qual muitos/as

pontuaram, mas o que ficou evidente foi a beleza que viram na relação das personagens, como vemos no exemplo 43.

### Exemplo 43

Diário de leitura

Aluna: Gabryelle Brito      Data: 26/09/19

Título do texto: Alhos d'água

O texto é sobre uma filha que não se lembra da voz dos olhos da mãe. No texto, a filha conta lembranças que tinha de sua infância vivida ao lado da mãe e dos irmãos. A família de mulheres viviam uma vida de pobreza, miséria e fome, mas o lar era cercado de muito amor e carinho. A mãe, muitas vezes era desencantada chorando pela filha, seus olhos sempre estavam banhados em lágrimas, por isso a filha não sabia da cor dos olhos dela. A filha tentou redimir as lembranças para poder dar uma vida melhor para a mãe e os irmãos, mas quando um dia ela se foi, conta de que não lembra da cor dos olhos da mãe, ela resolve voltar para sua cidade natal, e quando encontra a mãe, ela descobre que os olhos da mãe dela eram alhos d'água, águas de mamão amarelo.

É no final, ela conta um pouco da relação dela com a filha.

O que achei do texto: Achei a narrativa muito bonita, porque a relação da mãe com suas filhas é linda demais, apesar de todas as dificuldades, elas tinham uma as outras, elas eram como o ponto seguro uma das outras.

Também achei ele triste, pelo fato da mãe não ter recursos para viver uma vida melhor com suas filhas, e ele trabalhar muito para conseguir dar o básico e necessário para as filhas, e muitas das vezes não conseguiu nem mesmo pagar o alimento na mesa, viveu em um barraco em condições precárias e teve de educar e sustentar suas filhas sozinha. Achei também o texto emocionante, o reencontro de mãe e filha e o momento lindo que a filha viveu no final do texto, que ela tinha com sua filha.

O texto inteiro é uma narrativa incrível.

A aluna, exemplo 43, se ocupa, num primeiro momento, em relatar o enredo da narrativa entrecortando a descrição com as suas impressões sobre o texto. A seguir, ela começa a expor sua opinião sobre o texto, como nas SDs destacadas:

SD 35 - “uma narrativa muito bonita”

SD 36 - que “o texto inteiro é uma narrativa incrível”.

Achei interessante o fato de a aluna justificar cada escolha de adjetivo que usou para expressar sua opinião com trechos do texto, expondo seu ponto de vista com embasamento.

#### Exemplo 44

PEDRO A. MESQUITA AGUIAR DATA: 20/09/19 Nº 29 TURMA: 901

DIÁRIO DE CITAÇÕES

TEXTO: OCHOS D'ÁGUA

NO MÍDIO O PUNHO EU ACHEI A HISTÓRIA MUITO INTERESSANTE POIS MOSTRA A BUSCA INCESSANTE DE UM FILHO POR LEMBRAR DA COR DOS OLHOS DA MÃE. NO DESENVOLVER DA HISTÓRIA VEMOS AS DIFICULDADES QUE ESSA MÃE PASSA COMO: FOME, MOLÉDIA PRECARIA, ENTRE MUITAS OUTRAS COISAS.

EM VÁRIOS PONTOS DA HISTÓRIA PODEMOS VER QUE OS PERSONAGENS SÃO DE ORIGEM AFRICANA, PRADO - UOLMENTE PARENTES DE EX-ESCRAVOS, POIS SOFREM MUITO COM A DESIGUALDADE SOCIAL. PODEMOS REPORTAR QUE TEM UM FOCO SEMPRE MUITO GRANDE, MOSTRANDO QUE MESMO COM ESSAS DIFICULDADES O AMOR NÃO VOLECE NESTA FAMÍLIA, DEPOIS PODEMOS VER QUE ESSA BUSCA PELO COR DOS OLHOS DA MÃE TEM UM FIM BEM MAIS SENTIMENTAL, PORQUE VÁRIOS USOS O TEXTO RESPECTO A COR DOS OLHOS DA MÃE FICOU QUANDO CLO CHORO. É UMA PARTE MUITO CÉGUA E QUANDO VEMOS QUE ESSO DIRETAMENTE PASSOU DE GERACÃO COM ELE TAMBÉM FOI LENDO COM A FILHA DELE.

No exemplo 44, o aluno articulou bem suas ideias e demonstrou uma boa compreensão do texto. Começou expondo sua opinião, disse que o achou o texto interessante e entremeou a descrição do texto com seu ponto de vista sobre alguns aspectos da narrativa.

SD 37 - “busca pela cor dos olhos da mãe”

SD 38 - “uma ponte muito legal”

Na SD 37, o aluno enfatiza o foco sentimental que acredita ser ressaltado várias vezes ao longo da narrativa. Ela assinala ainda, na SD 38, sua opinião acerca da brincadeira que a narradora faz com a filha segundo a qual uma olha nos olhos da outra.

Como afirma Petit (2009, p. 43), “a leitura pode ser uma via privilegiada para inventar um caminho singular, para construir uma identidade aberta, em evolução, não excludente”. Tal qual foi feita pela turma, como pode ser visto pelos diários produzidos, a leitura mexeu com a sensibilidade dos/as alunos/as, provocando, como disse uma das alunas, “um turbilhão de sentimentos”, novos olhares, novas perspectivas. Partindo de uma pergunta tão simples, mas ao mesmo tempo complexa, como ponderou a aluna, nasceu essa narrativa que possibilitou diálogos, escrita e afeto.

16º dia - 16/10 – Roda de Conversa

Nesse dia, propus uma nova roda de conversa para discutirmos questões relativas à leitura do texto “Olhos d’água”. Dessa vez, fizemos a roda dentro da sala de aula e começamos a conversar sobre os pontos mais constantemente levantados por eles nos diários de leituras produzidos no dia 26 de setembro a partir da leitura do texto. Os/as alunos/as estavam bastante agitados e demoramos alguns minutos para organizarmos a roda.

Fotografia 18 - Roda de conversa



Fonte: Foto tirada pelo Matheus.

Todos acharam comovente a relação da mãe com as filhas, falaram em superação, afeto e cuidado com o outro. Um dos alunos disse que a mãe do texto era uma mãe solteira, um colega o interrompeu e disse que era “mãe solo”. Os/as outros/as alunos/as acharam que é a mesma coisa. Conversamos sobre o que seria uma mãe solteira e uma mãe solo, perguntei se a maternidade necessariamente estaria ligada ao fato de a mulher estar num relacionamento tradicional, eles disseram que não. Expliquei que o termo “mãe solo” surge para dar conta das mulheres que, por algum motivo qualquer, criam seus filhos sozinhas, ou seja, são as principais responsáveis por eles, independentemente de seu estado civil.

Percebi que, ao falarem da personagem-mãe, alguns/as se referiam ao mito da mãe como guerreira. Conversei com eles/elas sobre a importância de não romantizarmos o abandono e a dureza que era enfrentada por aquela e por tantas outras mulheres. O que significaria ser uma mulher guerreira? Seria uma característica inerente às mulheres ou falta de opção? Toda essa sobrecarga que assume não nos apontaria para a ausência de um outro sujeito? Não estaríamos naturalizando a “guerra” travada diariamente por essas mulheres? Responderam que “mulher guerreira” é aquela que luta sozinha e pude perceber que, até iniciarmos essa discussão, eles/as não haviam pensado sobre essas questões. Depois da conversa, eles/as concordaram que essa mulher só é “guerreira” porque é a única opção que elas têm, porque não têm com quem dividir suas responsabilidades.

Após alguns instantes, prosseguimos falando sobre outra questão: os olhos daquela mãe. Alguns/as creditam que a filha não se lembrava dos olhos da mãe porque esta não mostrava seus olhos para que suas filhas não percebessem a tristeza que sentia. Uma aluna

citou um ditado do qual se lembrou com a leitura do texto - “os olhos são o espelho da alma” - e falou que “dá pra ver o que o outro está sentindo se olharmos nos olhos”.

Um dos alunos citou a parte do texto em que a personagem narradora faz o jogo do espelho com a filha (“os olhos de uma são o espelho dos olhos da outra”) e sugeriu que poderíamos fazer essa atividade em sala. Pensamos na organização, algumas meninas acharam melhor fazerem duplas com quem já tinham afinidade e esse aluno discordou, dizendo: “professora, o objetivo dessa roda de conversa não é criar diálogo na turma? Então a gente não pode escolher com quem vai fazer”.

Perguntei sobre a possibilidade de fazermos também um texto escrito sobre os olhos do outro, uma aluna achou melhor que pudéssemos falar diretamente com o outro e que deveríamos fazer sorteio para decidirmos as duplas, assim ninguém poderia decidir quem seriam seus parceiros. Todos/as concordaram.

De maneira geral, a turma participou ativamente da conversa, muitos/as falaram sobre a dificuldade de expressar sentimentos por medo de se decepcionarem, expuseram suas ideias e ouviram os colegas. Os/as alunos/as assumiram o protagonismo da roda de conversa, tomando a palavra, respeitando a fala dos/as outros/as e esboçando a atividade que faremos a seguir.

17º dia - 21/10 - Olhos-espelho

Chegando à sala de aula, conforme o combinado, sorteei as duplas para a atividade “olhos espelho”, sugerida pelos alunos no dia 16 de outubro. Combinei com a turma que levaria pequenos grupos para a biblioteca e que o restante da turma permaneceria na sala aguardando.

Na biblioteca, cada aluno/a sentou-se em frente ao/à colega e recebeu uma folha. Relembrei o que havíamos falado na aula anterior, expliquei que, naquele momento, deveríamos parar um tempo e olhar nos olhos do outro, estabelecer um diálogo, perceber o que os olhos do outro nos dizem. No início ficaram um pouco envergonhados, silenciosos, se olhando. Mas, logo começaram a conversar.



Fotografia 19 - Alunos/as participando da atividade: olhos-espelho



Fonte: A autora.

Fotografia 20 - Alunos/as participando da atividade: olhos-espelho



Fonte: A autora.

Todos estavam participando, exceto um dos alunos que ficou resistente por um tempo porque estava fazendo com outro menino (“ihh, vou olhar nos olhos de homem?”). Precisei intervir, então ele começou a dialogar e conseguiu completar a proposta. Após conversarem, se puseram a escrever sobre o outro.

Quando o primeiro grupo terminou, chamei o segundo e procedemos da mesma maneira. Uma das alunas ficou emocionada porque a parceira falou coisas que ela disse que sempre tentava esconder. Um aluno, muito tímido, demorou um pouco para conseguir falar, fez dupla com uma das meninas, que, ao perceber a sua timidez, começou a fazer perguntas para que ele conseguisse falar com ela. Ao final da atividade, essa aluna falou que nunca tinha olhado nos olhos dele ou conversado com ele, mesmo convivendo com esse menino desde o início do ano. Ela demonstrou ter ficado feliz por descobrir que tinham afinidades e ele sorria envergonhado, olhando para baixo. O terceiro grupo fez a atividade prontamente, sem hesitações. Um dos meninos me perguntou se olhando nos olhos do outro daria para dizer se a pessoa gosta de sair ou ficar em casa. Eu devolvi a pergunta - “o que você acha?” - Ele respondeu que sim, que achava que o colega que tinha feito a atividade com ele era tímido e preferia ficar em casa.

Os/as alunos/alunas, de modo geral, conseguiram estabelecer um diálogo entre as duplas, com aqueles/as com quem não passavam muito tempo, e olhar para o/a colega de um

ponto de vista mais humano, estabelecendo uma outra atmosfera no grupo. Apenas um aluno não se envolveu muito, continuava brincando e fazendo piadas despropositadas durante a atividade, o que irritava bastante a menina com quem fez dupla, que chegou a pedir para trocar de par. Não por acaso, foram os textos desses/as alunos/as que selecionei para análise.

#### Exemplo 45 - Texto redigido por uma aluna

Quando nos olhos do observador da pra perceber  
 que todos os acontecimentos e eventos dele  
 são apenas as brincadeiras.  
 Ele tem tempo até para falar mas  
 não sabe de nada do que está acontecendo  
 pois ele mesmo é um sujeito incoerente.  
 Ele também vive os momentos como se fosse  
 um livro de vida para referenciar a vida  
 em momentos ruins que ele faz para passar  
 do que não consegue falar para ninguém  
 ele é uma pessoa bem pensante e que pensa  
 muito no que ele faz.

No exemplo 45, a aluna diz que o comportamento do colega, sempre fazendo piadinhas e brincadeiras, na verdade esconde o que ele sente. Ela acredita que ele guarda para si coisas interessantes por conta de se importar com os comentários dos amigos. Menciona também o uso da moto como um artifício para se esquivar ou esquecer os possíveis problemas.

#### Exemplo 46 - Texto redigido pelo menino da dupla

Eu nunca tinha observado nos dentes aos olhos de  
 Joviana, e hoje eu percebi algumas coisas -  
 Eu acho que ela esconde coisas atrás dessa pessoa -  
 agradeço que ela é, também acho que ela ainda  
 ama uma pessoa que eu conheço, percebi  
 nos olhos dela que ela é uma pessoa que deveria  
 e muita coisa com as coisas, percebi que  
 ela sente falta de muitas coisas, lembrei-me de  
 noite que passamos a madrugada toda -  
 acordado. Ela é uma pessoa especial.

No exemplo 46, O aluno relata coisas que havia reparado ao olhar para os olhos da Lavínia. Também atribuiu seu temperamento descontraído a algo que supostamente deve esconder. Diz também que percebeu que ela sente falta de algumas coisas, fala do amor que ela sente por alguém que ele conhece e que a considera uma pessoa especial.

A escolha desses dois relatos se deve ao fato de que, durante a atividade, tiveram grande dificuldade em olhar nos olhos um do outro, ficaram inquietos e reclamaram bastante da escolha das duplas. Sentam-se habitualmente em lados opostos da sala de aula e não costumam passar muito tempo juntos na escola, por outro lado, de acordo com o texto do menino, têm uma relação de amizade fora da escola. Observei que ainda assim conseguiram parar por um momento e olhar um para outro, mostrando reciprocidade na atenção e sensibilidade para com o olhar de cada um.

Foi bastante significativo parar, dispor do nosso tempo e atenção para olhar para outrem. Esses/as alunos/as não só estavam inclinados ao exercício como também mostraram entusiasmo e organização para podermos realizar a proposta. Mais uma vez, sair da sala de aula foi um fator importante, explorar os espaços que temos na escola, ir à biblioteca. Esse fato criou uma atmosfera amistosa que possibilitou a abertura necessária para o afeto, a sensibilidade ao olhar para o/a colega de classe, para a escrita tão emblemática do que se vê nos olhos de alguém. Os olhos de um foram o espelho dos olhos do outro, como escreve Conceição Evaristo em “Olhos d’água” (EVARISTO, 2016, p 15-19).

17º dia - 04/11 - Ajudar não é dividir

Fizemos, efetivamente, o grupo no Facebook. O Matheus e a Larissa adicionaram os colegas no grupo usando o meu celular e postaram o texto coletivo que foi elaborado por eles/as, reproduzido no exemplo 47, relativo aos termos de uso do grupo e a foto da turma, também escolhida por eles.

## Exemplo 47



O texto, exemplo 47, foi elaborado a partir das discussões e sugestões feitas pelos/as alunos/as, que construíram coletivamente todas as questões acerca de seu funcionamento. Concluíram que um grupo fechado seria mais adequado já que se sentiriam mais livres para comentar sem a interferência de outros olhares, dessa forma este seria um espaço de expansão da sala de aula. Além disso, segundo as colocações feitas pela turma, todos/as no grupo já estariam cientes das regras de uso que foram decididas e aceitas por eles/elas com o intuito de criarmos um ambiente de discussão respeitoso e reflexivo, o que poderia ser prejudicado pela presença de outrem.

Sendo assim, fiz a primeira postagem e pedi que o comentassem ou fizessem novas contribuições. Alguns/as alunos/as estavam impossibilitados de usar o Facebook, seja por não possuírem celular ou acesso à internet no momento. Combinei com eles/as que eu emprestaria o meu celular ou poderiam pedir ajuda aos colegas para colaborarem com seus comentários. Além de fazer o mínimo de interferência possível para que pudessem fazer suas leituras, produzir sentidos e dialogar entre si, busquei imagens que fomentassem uma continuidade dos debates que já haviam sido feitos ao longo do projeto. Acreditava que, dessa forma, poderia observar se outros sentidos tinham sido produzidos ou se continuam reproduzindo sentidos inscritos em formações discursivas que reforçam a práxis patriarcal-machista. As imagens e

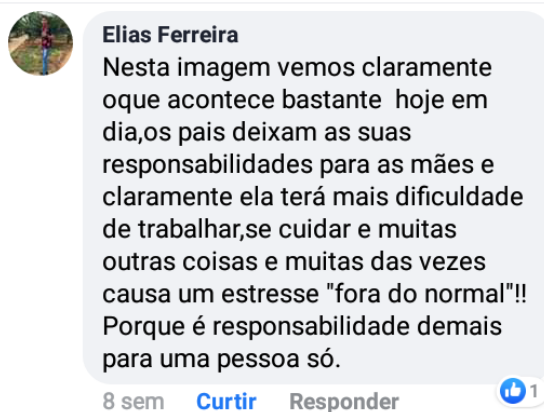
comentários analisados a seguir são um recorte do que foi produzido no grupo desde o dia 04/11/19.

#### Exemplo 48



A primeira postagem foi feita por mim sem que fosse redigida legenda ou que eu tenha tecido qualquer comentário. Esta publicação recebeu muitos comentários. Na maioria das vezes, descreveram a imagem percebendo nela algumas pistas que os levaram a fazer considerações acerca da sobrecarga da mulher e da relação do trabalho doméstico com esses sujeitos, como pode ser visto nos exemplos abaixo:

#### Exemplo 49



O aluno, exemplo 49, identificou esses sujeitos com figura do pai, embora a imagem do sujeito-homem não apresentasse qualquer ligação direta com a paternidade, criticou o fato dos pais “deixarem as suas responsabilidades para as mães”. Segundo ele, elas não só têm

mais dificuldades para trabalhar como também fica mais propensa ao estresse como destaca na SD 39.

SD 39 - “fora do normal”.

As reflexões feitas por esse aluno corroboram as discussões feitas durante sobre as divisões de tarefas domésticas e a criação dos filhos.

#### Exemplo 50



**Gabryelle Brito**

Vejo nessa imagem o que aparenta ser um pai e uma mãe, a desigualdade é vista pelas posições na pista de corrida, o homem bem a frente da mulher, ele com pouquíssimas responsabilidades, já ela completamente sobrecarregada com responsabilidades que deveriam ser divididas entre os dois. É uma imagem que mostra a situação machista presente na nossa sociedade, algo "comum" que vemos no dia a dia.

No exemplo 50, a aluna também associou os sujeitos da imagem ao contexto familiar ao descrevê-los como pai e mãe, entretanto modalizou sua fala, como se pode ver na SD de número 40.

SD 40 - “O que aparenta ser um pai e uma mãe”.

Além disso, a aluna traçou uma relação da posição na qual se encontram fisicamente na pista com a disparidade de condições entre homens e mulheres, como demonstra a SD seguinte:

SD 41 - “... a desigualdade é vista pelas posições na pista de corrida, o homem bem a frente da mulher...”.

Ambos percebem a sobrecarga da mulher, que precisa dar conta da vida familiar e profissional sozinha como algo comum, como vemos nas SDs 42 e 43.

SD 42 - “que vemos no dia a dia”

SD 43 “o que acontece bastante hoje em dia”

Analisando essas SDs e observando a relação delas com as SDs seguintes, acredito que essa percepção se dá com um olhar crítico.

SD 44 - “porque é responsabilidade demais pra uma pessoa só”

SD 45 - “deveriam ser divididas”

As SDs 44 e 45 apontam para uma desnaturalização do discurso que atribui à mulher todas as responsabilidades e obrigações para com seus filhos, não permitindo, junto com outros fatores, que ela tenha iguais condições para o exercício da sua vida profissional. O próximo exemplo, também de uma postagem proposta por mim, apresenta duas imagens e diálogos relativos à forma como a expressão dos sentimentos, especialmente os que são passíveis de conotar fraqueza, são socialmente autorizados ou interditados de acordo com discursos pautados num ideário masculino e feminino.

#### Exemplo 51



Todos/as os/as participantes do grupo concordaram que o choro é natural ao ser humano sem distinção de gênero, como pode ser visto na SD 46.

SD 46 - “todos tem o direito de sentir e demonstrar”

Nesta, a aluna lamenta o fato de vivermos em uma sociedade que naturaliza a dureza tida como algo inerente ao masculino. Ela cita ainda um discurso que, segundo os/as alunos/as, é comum na educação dos meninos cujos sentimentos são constantemente reprimidos, eles precisam “engolir o choro” porque “homem não chora”. Ao exprimir sua opinião, a aluna deixa claro seu descontentamento afirmando na SD 47, reafirmando o direito de sentir sem restrição de gênero.

SD 47 - “falar para uma pessoa segurar o choro é totalmente ridículo”,

#### Exemplo 51



**Carolina Mendes**

Claro que podem, mas infelizmente vivemos em um mundo em que existe pessoas assim, que falam que homens não podem chorar, porque homens não podem demonstrar tristeza ou algo do tipo, que tem que engolir o choro, falar para uma pessoa segurar o choro é totalmente ridículo, todos tem o direito de sentir e demonstrar.

4 sem [Curtir](#) [Responder](#)



1





**Karen Torres**

Infelizmente nossa sociedade coloca uma divisão entre os gêneros, a mulher é vista como "frágil, doce, delicada e do lar", demonstrar seus sentimentos (como exemplo, chorar) seria uma forma "delicada" e que somente as mulheres deveriam fazer. Enquanto os homens são vistos como "viris, corajosos e músculos" não deveriam demonstrar um sentimento que (vista por muitas pessoas) é considerada como de "mulherzinha", já que a sociedade estabeleceu isso e muitos reproduzem esse tipo de comentário de que homens não deveriam chorar, e que deveriam ser mais homens, porque como dito antes, isso é visto como um ato de mulher. Em minha opinião não

#### Exemplo52

existe esse negócio de "é de mulher é de homem", demonstrar sentimentos não vai você ser menos homem, esse papo de que homem não deve chorar foi estabelecida pela sociedade, não significa que você não deva fazer.

A aluna, exemplo 52, demonstra uma insatisfação como mostra a SD destacada abaixo:

SD 48 - "infelizmente nossa sociedade coloca uma divisão entre os gêneros"

Nesta, a aluna desnaturaliza pré-construídos sobre o masculino e o feminino de forma bem elaborada. Ela aponta ainda o uso pejorativo da expressão *mulherzinha* com a qual muitos homens são rotulados se demonstrarem sentimentos ou chorarem publicamente, como frisou na SD 49.

SD 49 - "Enquanto os homens são vistos como "viris, corajosos e másculos" não deveriam mostrar um sentimento (visto por muitas pessoas) que é considerado coisa de mulherzinha".

O termo *mulherzinha* ou a variação *coisa de mulherzinha* é fruto de um discurso sexista que não só associa sentimentalismo, fraqueza ao feminino como também desqualifica aquilo que se opõe ao masculino. Não se diz, nessas circunstâncias, *coisa de mulher*, mas *coisa de mulher-zinha*, no diminutivo, marcando a desimportância do sujeito feminino. Ao final do seu comentário, ela se dirige diretamente aos seus interlocutores com a SD a seguir:

SD 50 - “esse papo de que homem não deve chorar foi estabelecido pela sociedade”.

A aluna fez uma leitura crítica com relação aos comportamentos estabelecidos socialmente ao masculino e ao feminino, desconstruindo alguns já-ditos sobre as diferenças relacionadas à forma como os homens e as mulheres devem lidar com seus sentimentos.

### Exemplo 53

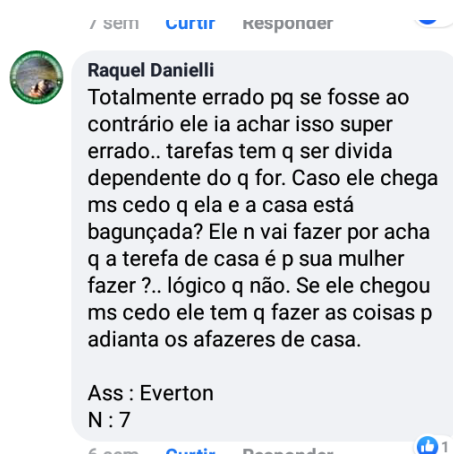
**karen torres**  
14 de nov de 2019 às 12:53 • 📷

O que vocês acham sobre essa "distribuição de tarefas"?



Considero importante ressaltar que a maioria das postagens feitas pelos/as alunos/as são relacionadas ao contexto familiar. Acredito que para esses/as adolescentes a desigualdade de gênero é mais marcante nas relações íntimas, no domínio doméstico, como é o caso apresentado abaixo. O meme postado por uma das alunas, exemplo 53, possui também uma legenda que interpela os sujeitos participantes sobre a “distribuição de tarefas” tal qual é ilustrada pelas imagens. De maneira geral, todos/as que comentaram demonstraram contrariedade ao fato de que a mulher se encarrega de todos os afazeres domésticos, enquanto o homem descansa ao chegar em casa após o trabalho, como pode ser observado nos textos dos exemplos 54 e 55.

## Exemplo 54



Destaco do exemplo 54 a SD 51 para análise.

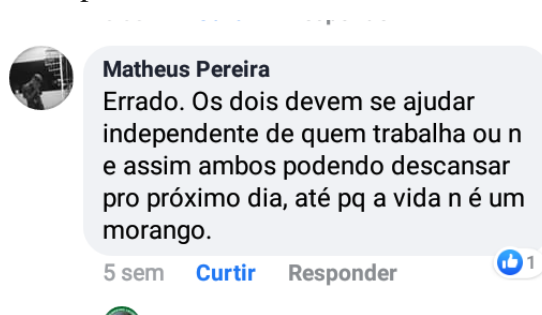
SD 51 “é totalmente errado”

Nesta, o aluno exterioriza sua opinião propondo questões que levam à reflexão, sugerindo uma inversão de papéis, como mostra a SD seguinte.

SD 52 - “se fosse o contrário ele ia achar isso *super* errado”

Na SD 52, o aluno repensa a lógica patriarcal-machista que relega à mulher a organização da casa, “Caso ele chega em casa ms cedo q ela e a casa está bagunçada? Ele n vai fazer por acha q a tarefa de casa é p sua mulher fazer...?”.

## Exemplo 55



No exemplo 55, o aluno expõe sua opinião de forma direta com um simples “errado”, explicando em seguida seu posicionamento visto que ambos trabalham e precisam igualmente repousar para o dia seguinte como sugere na SD 53:

SD 53 “até pq a vida n é um morango”.

Assim, o aluno encerra seu comentário, sinalizando que em face as dificuldades enfrentadas, uma divisão justa de tarefas proporcionaria mais tempo de descanso para ambos.

Todo o processo de elaboração desse grupo no Facebook exigiu um trabalho de cooperação, de um fazer coletivo e de um exercício da liberdade num espaço democrático no qual todos/as tinham sua voz respeitada e o direito de se expressar. Nesse percurso, alguns/as alunos/as chegavam à sala dizendo “professora, vi um negócio no face, será que vai dar confusão se eu postar no grupo?”, “professora, eu comentei, viu?”, “olha só o que eu recebi no *zap*, professora?”. Essas falas me fizeram pensar que eles/as estavam mais atentos/as aos discursos que circulam nas redes sociais refletindo mais sobre os efeitos de sentidos produzidos. Além disso, puderam compreender que as redes são grupos sociais nos quais deveríamos manter o respeito à opinião, à fala do outro, da mesma forma como faríamos na sala de aula.

19º dia - 07/11 – A performance

O fim do projeto se aproximava e começamos a pensar juntos sobre como poderíamos realizar o encerramento do nosso trabalho. Como os/as alunos/as não se manifestavam, sugeri uma performance que mostrasse ao público nossa trajetória juntos desde o início das atividades. Pedi também autorização para convidar as professoras da Uerj Andréa Rodrigues e Madalena Vaz-Pinto para assistirem à apresentação. Após fazerem algumas perguntas, concordaram. Alguns/as se esquivaram com vergonha, não queriam aparecer diante de outras pessoas, então propus que fizéssemos um teatro de sombras. Inicialmente, os/as alunos/as não haviam entendido bem a proposta, mas assegurei que seus rostos não seriam expostos. Começaram a gostar da ideia.

Inicialmente, criei um texto “colcha de retalhos” (APÊNDICE E), usando elementos relacionados às atividades que realizamos bem como observações e frases proferidas pelos próprios alunos durante todo o projeto, para servir de base para a performance. A partir daí o esboço do teatro foi se desenvolvendo.

Texto sobre o nosso percurso

E no começo tudo era espanto  
Menino brincando de boneca?  
Quanto absurdo!  
Cuidados são pra meninas  
Coisas de menina...  
Coisas de menino...  
Modelos de comportamento  
Precisamos nos encaixar.  
É função da mãe cuidar  
Lavar, cozinhar, educar,  
Limpar, trabalhar, reclamar, ufa!  
Ser submissa ao marido  
Se calar, silenciar  
Ao pai cabe sustentar, pagar, zelar  
Dono da casa, toma cerveja, se cuida  
Assiste futebol, vê TV, pai de facebook  
Aff!  
E agora? O que fazer?  
Repensar, desconstruir, ressignificar.  
Tudo na casa é função dos pais,  
Dividir não é ajudar.  
O texto literário trouxe o estranhamento  
Leitura, ar livre, beleza  
Turbilhão de sentimentos  
Vozes-mulheres, vozes-meninas-meninos,  
Vozes antes sufocadas, são agora  
Experiências compartilhadas.  
Diários, conversas, diálogos.  
Nas rodas, as falas irrompem  
Liberdade, respeito, escuta.  
Ideias, afetos, solidariedade.  
O que fazemos com nossos sentimentos?

Juntos falamos, juntos ouvimos  
Tudo é importante.  
Em meio ao sofrimento e tristeza  
Também vemos beleza.  
Amor, carinho, superação, inspiração  
Comovente é ver olhos que choram.  
Decidimos trocar olhares, afetos  
Os olhos de um são o espelho dos olhos do outro.  
Da sala de aula para o ciberespaço  
Porque o debate continua  
nas redes lemos textos e imagens  
lemos mulheres sobrecarregadas na corrida da vida  
responsabilidades que deveriam,  
mas não são divididas.  
O que antes provocava o riso  
Agora causa revolta.  
Aquele machismo disfarçado de humor,  
Que aponta um poder e opressão,  
É injusto e desnecessário.  
Esses padrões não colam mais.  
Todas as pessoas podem ser, podem sentir...  
Não existe esse negócio de “coisa de mulher”, “coisa de homem”  
Juntos aprendemos  
que padrões de gênero não nos definem  
E não devem nos aprisionar.

Texto produzido por mim a partir das produções e falas dos/as alunos/as.

A fim de dividir as funções que cada um teria na apresentação, decidimos o tipo de trabalho que os grupos deveriam executar. Assim, tínhamos um grupo ficou responsável pelo roteiro, outro pela direção, outro pelo cenário, outro pela iluminação e pela música. Por último, escolhemos o elenco. Todas as funções foram definidas por eles/as, os que discordavam tinham liberdade de trocar de função com um/a colega ou pensar uma outra possibilidade de participação.

O grupo responsável pelo roteiro recebeu o texto (APÊNDICE E) e fez uma leitura, discutindo qual seria a melhor forma de representá-lo. Eles/as criaram um texto que indicava as ações, entradas e saídas dos personagens e o dividiu em pequenas cenas. Os alunos e alunas responsáveis pela direção escolheram os/as colegas que desempenhariam os papéis segundo critério estabelecido por eles – “Vocês são bons em futebol, vão brincar de “altinho””, “ela não tem vergonha, vai ser a bailarina” etc.

Os dias que se seguiram foram dedicados aos ensaios. Inicialmente foi bastante caótico, ao/as alunos/as tiveram dificuldade em trabalhar em grupo, discutiam porque achavam que o outro não estava levando a sério, achavam que não ia dar certo. Entretanto, logo começamos a encaixar as cenas, a turma conseguiu se organizar como um grupo, cada um/a começou a se responsabilizar por sua função e trabalho foi evoluindo.

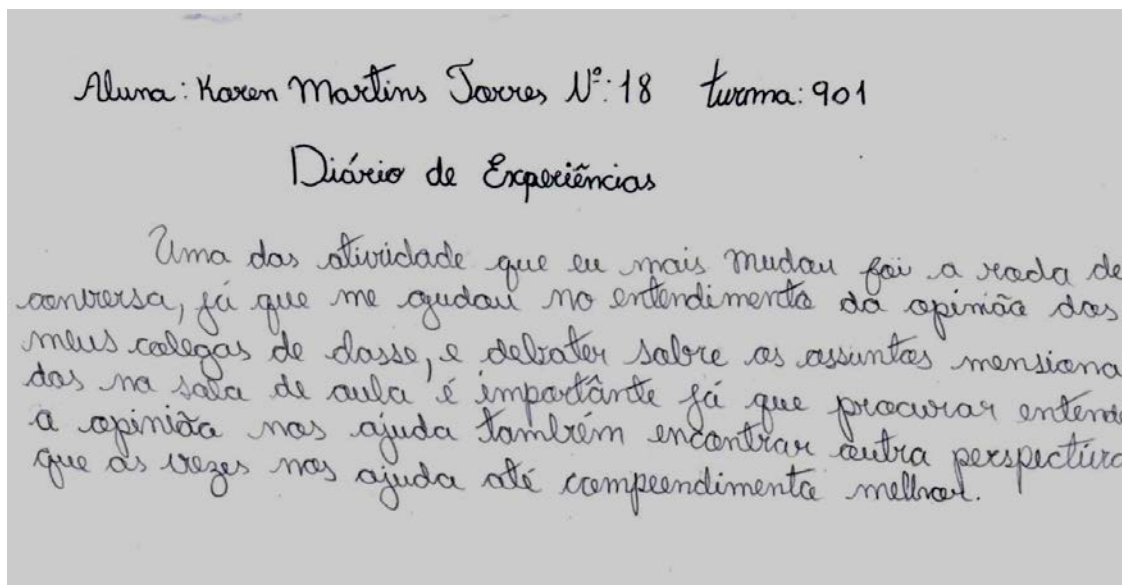
20º dia - 18/11 – Última Roda, último diário

Nesse dia fizemos nossa última roda de conversa decidimos falar das nossas experiências durante o projeto. Os alunos falaram sobre as atividades que mais gostaram e sobre como mudaram as relações entre os/as alunos/as da turma, expuseram suas opiniões e relembrando algumas discussões. Somente um aluno não respeitava a fala dos colegas, todos os outros esperavam o seu momento para falar e mostravam respeito à fala do outro.

Depois de uma breve conversa - não dispúnhamos de muito tempo - pedi que escrevessem um último diário, agora para falarem da experiência que tivemos juntos, do processo, das coisas que os/as marcaram. Todos/as os/as alunos/as estavam presentes escreveram seus diários, estavam bastante empenhados na escrita.

A leitura dos diários me permitiu compreender a forma como cada um deles se sentiu em relação às atividades realizadas individualmente e os diferentes efeitos que o processo causou em cada aluno/a. Considerando que esses efeitos são diferenciados, pude observar muitos/as alunos/as relataram mudanças positivas em si mesmos/as e nas relações estabelecidas na turma, como veremos nos textos selecionados.

Exemplo 56 - Texto produzido por uma aluna



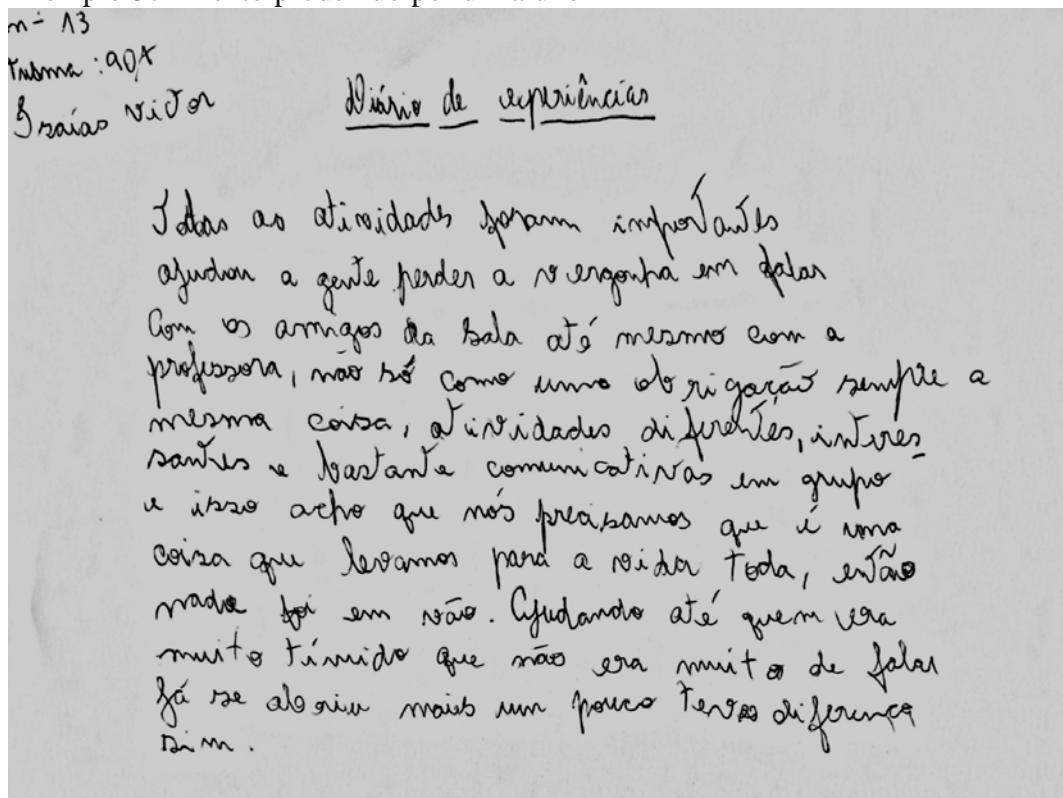
No exemplo 56, a aluna aponta a roda de conversa como a atividade mais marcante para ela. As rodas foram os momentos mais citados pelos/as alunos/as como experiência positiva e, como explicita em seu diário, proporcionaram o espaço que precisavam para trocar, respeitar a fala do/a outro/a, serem ouvidos, entender as opiniões alheias e debater. Como destaca a SD 54.

SD 54 - “procurar entender a opinião nos ajuda também a encontrar outra perspectiva...”.

A aluna, na SD 53, ressalta o valor do debate como um meio para entender o/a outro/a. Ela constata que as rodas foram fundamentais para que pudéssemos aprofundar as questões debatidas ao longo do projeto, possibilitando a produção de outros sentidos, dada a profusão de ideias e experiências trocadas por todos/as ali presentes.



## Exemplo 57 - Texto produzido por um aluno



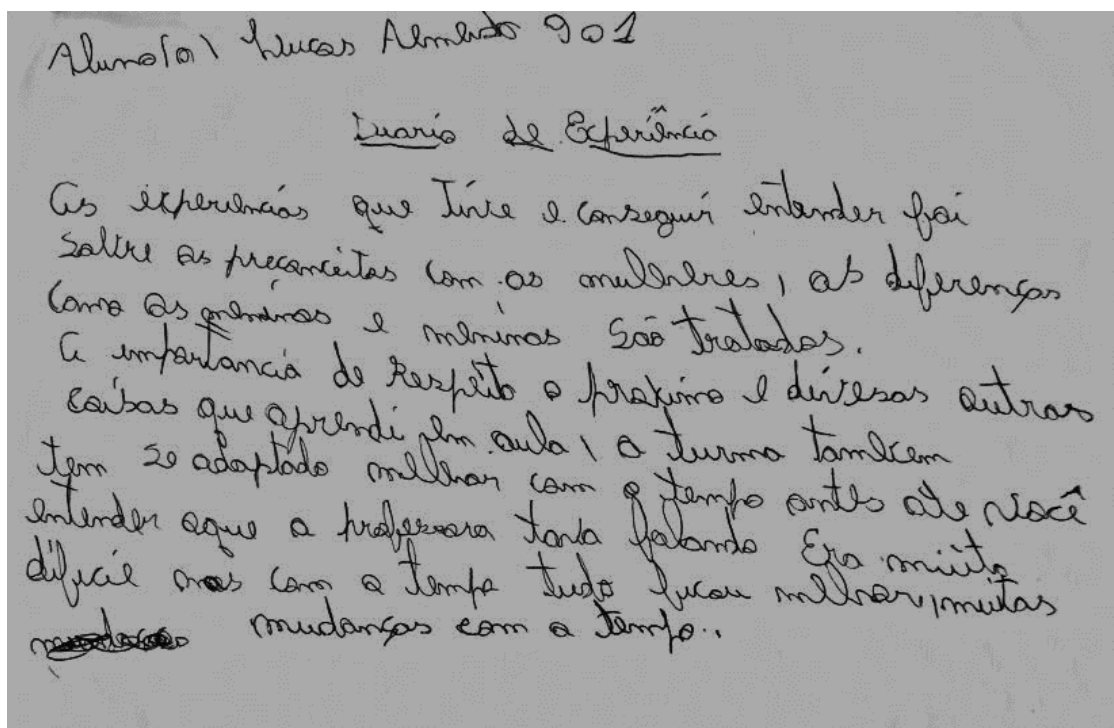
No exemplo 57, o aluno salienta a dimensão da necessidade de um espaço de fala democrático para esse grupo, conforme pode ser observado na SD seguinte:

SD 55 - “ajudou a gente perder a vergonha em falar com os amigos da sala e até mesmo com a professora...”.

Nesta, o aluno fala da importância dessa abertura para o diálogo que foi sendo construída ao longo da pesquisa. Percebo, pela escrita desses/as alunos/as, que a construção de uma horizontalidade, a falta de uma hierarquização das falas possibilitou a irrupção das vozes desses/as adolescentes que antes se escondiam. Já na SD 56 o aluno marca o quanto o processo afetou esse aluno não só no contexto escolar como também na sua vida de maneira geral.

SD 56 - “é uma coisa que levamos para a vida toda, então nada do foi em vão”

## Exemplo 58 - Texto redigido por um aluno

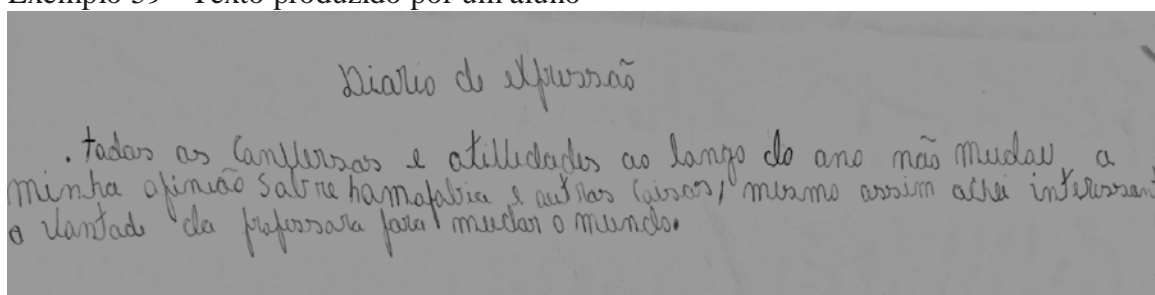


O diário do exemplo 58, foi para mim o mais surpreendente visto que o aluno costumava faltar ou chegar atrasado nas aulas, além de ter dificuldade em ouvir os/as colegas durante os debates e as rodas de conversa. Muitas vezes, ele estava fisicamente em sala de aula, mas parecia ausente, desconectado do grupo. Nas SDs 57 e 58 ele demonstrou lembrar de alguns assuntos tratados durante o projeto e percebeu as mudanças que gradualmente ocorreram com a turma, especialmente com relação ao diálogo e ao respeito mútuo.

SD 57 - “as experiências que tive e conseguir entender foi sobre os preconceitos com as mulheres”

SD 58 – “a importância de respeita o próximo”.

## Exemplo 59 - Texto produzido por um aluno



Como pode ser observado no exemplo 60, o texto traz um contraponto à narrativa da maioria, declara sem rodeios que as conversas e atividades que fizemos durante o projeto não provocaram mudanças na sua forma de pensar, que sua opinião continuava a mesma. Acredito que o fato de ter se sentido seguro para fazer esse tipo de avaliação aponta em si uma transformação, considerando a confiança de que sua colocação seria respeitada e o exercício da liberdade de se expressar na escrita de forma verdadeira. Destaco desse exemplo duas SDs:

SD 59 - “... mesmo assim achei interessante...”

SD 60 - “mudar mundo”.

Nestas, o aluno credita a proposta de trabalho à minha vontade de mudar o mundo. Mesmo que, segundo ele acredita, continue pensando da mesma forma, o *achar interessante* já desvela um olhar minimamente curioso para com um discurso com o qual não se identifica, mas não passa por ele despercebido. Além disso, o que complementa a ideia de *achar interessante* é algo que ele considera relevante, como exemplifica a SD 60. No contexto em que nós dois nos encontramos, essa tentativa de mudança pressupõe ressignificar, desnaturalizar práticas e discursos identificados com uma formação ideológica e o fato de que esse aluno perceba as nossas práticas durante o trabalho dessa forma já aponta uma observação de que há outras possibilidades, outros modos de existir.

Reler os diários me fez perceber o quanto eles/as se abriram para a experiência e o quanto amadureceram durante o processo. De todas as observações interessantes que eles expuseram na escrita do diário, destaco a urgência de serem ouvidos, o quão fundamental é saber que o que dizem tem importância, tem valor. Uma prática tão simples como a roda de conversa causou um impacto significativo nesses/as adolescentes, que perceberam que é necessário ouvir para ser ouvido, que a troca de saberes mobiliza ideias, desestabiliza sentidos pré-construídos, desenvolve a autonomia e desperta um olhar mais solidário para si e para o mundo.

21º dia - 21/11 - Semana da consciência negra

Durante essa semana, toda a comunidade escolar estava envolvida em atividades relativas à Semana da Consciência Negra. Em virtude desse fato nesse dia precisamos fazer uma pausa nos ensaios do teatro de sombras porque ficamos responsáveis pela organização de

uma oficina de confecção de Abayomi para as outras turmas da escola. Relembramos as narrativas em torno das origens da boneca e dividimos as funções para a realização da oficina. Uma aluna ficou responsável pela leitura do texto *Vozes-mulheres*, outra pela leitura sobre as bonecas, e outras duas ficaram com as orientações para a confecção, enquanto os/as outros/as alunos/as dariam suporte aos convidados na hora da oficina.

Fotografia 21 - Oficina de Abayomi organizada pela turma 901



Fonte: A autora.

Alunos das outras turmas, professores e outras pessoas da equipe da escola participaram da oficina como convidados. Após a leitura do texto, as alunas explicaram passo a passo como confeccionar as bonecas e distribuíram o material para os presentes. Alguns/as alunos/as da turma auxiliaram as pessoas que estavam na sala, outros/as se concentraram em fazer suas bonecas como se fosse a primeira vez. Pediram para tirar fotos das suas bonecas e as mostravam para as outras pessoas que estavam na sala.

Fotografia 22 - Alunos/as da turma 901 orientando os visitantes na oficina



Fonte: A autora.

Cada aluno/a da turma procedeu como o combinado, organizando, fazendo leituras e contribuindo para que os/as visitantes pudessem confeccionar suas bonecas.

22º dia - 23/11- Da calma e do silêncio.

Antes de retomarmos o ensaio para a performance do teatro de sombras, li para a turma o poema *Da calma e do silêncio* da Conceição Evaristo e perguntei se achavam uma boa ideia que ele fosse usado para encerrarmos a performance. Todos/as gostaram da sugestão e decidiram que durante a leitura dele, deveríamos desligar a música e fazer silêncio para combinar com o texto. Ensaíamos, dessa vez com todo o material para o cenário, e incluímos a parte final com a leitura do texto.

Imprimi algumas fotos que havia tirado durante o projeto para a confecção de um cartaz que mostrasse o percurso que havíamos trilhado até ali. Mostrei as fotos e expliquei como faríamos. Os/as alunos/as gostaram de se ver nas fotos, mas alguns/as reclamaram porque não estavam nelas. Acharam a ideia boa para que as pessoas entendessem o que aconteceria durante o teatro.

A essa altura, a turma estava bem entrosada e cumprindo as funções que foram estabelecidas para cada um/a na performance, quase sem precisar da minha interferência. As alunas responsáveis pela direção orientavam os/as colegas, pediam compromisso e escolhiam substitutos caso alguém faltasse.

23º dia - 12/12 – *Somos*

A apresentação de encerramento do projeto foi marcada para esse dia. Ao chegarmos, as professoras convidadas e eu, me dirigi até a sala designada para a performance para ajudar a turma na organização final para a performance, mas já estava tudo pronto. A sala estava arrumada, o cartaz estava afixado e já haviam ensaiado sozinhos algumas vezes. Pediram mais um tempo para um último ensaio e os deixei fazê-lo sem interferir. Senti-me extremamente orgulhosa por perceber tamanha autonomia.

Fotografia 23 - Cartaz “nosso percurso” produzido pela turma 901



Fonte: Foto tirada por Andréa Rodrigues, minha orientadora nesta pesquisa.

Entramos na sala e nos sentamos para assistir. Luzes apagadas, silêncio, uma aluna anuncia o início da peça que intitularam *Somos*. Fiquei surpresa porque não havíamos escolhido nome algum para a performance, percebi que foi algo que decidiram naquele dia, por iniciativa e decisão deles/as, antes de chegarmos. As luzes apagaram-se, a música de fundo tocou baixinho e a apresentação começou.

A performance aconteceu como havíamos imaginado, sem interferências, sem interrupções. Os narradores liam o texto enquanto os/as outros/as encenavam seus papéis, todos participaram e cumpriram suas funções com comprometimento e responsabilidade. As ações se desenrolaram sem furos ou hesitações, ao compasso da música e da voz dos/as

narradores/as de forma harmônica e bem encaixada. Terminada a representação, findada a música, os/as alunos permaneceram em cena, ficando visível para nós, espectadores, apenas a silhueta aparente frente a luz de fundo, enquanto a narradora lia o poema.

Fotografia 24 - Cena da performance



Fonte: Print do vídeo feito pelo Gabriel.

Fotografia 25 - Cena da performance



Fonte: Print do vídeo feito pelo Gabriel.

Fotografia 26 - Cena da performance



Fonte: Print do vídeo feito pelo Gabriel.

Fotografia 27 - Cena da performance



Fonte: Print do vídeo feito pelo Gabriel.

Luzes acesas. Sob aplausos, pude ver seus rostos felizes e orgulhosos do trabalho realizado, num dia em que nem precisariam estar ali. Era doze de dezembro, já não tinham aulas, provas, trabalhos a serem entregues, estavam ali exclusivamente para cumprir com um acordo firmado desde o início do ano, quando aceitaram participar da construção de um projeto que foi crescendo junto com eles.

Fotografia 28 - Alunos, professoras e diretora após a performance



Fonte: Foto tirada por Simone Medeiros, coordenadora pedagógica da escola.



## 4.2 Análise e discussão sobre conjunto de práticas desenvolvidas no projeto

O trabalho de relatar e analisar o percurso trilhado nessa pesquisa me deu a oportunidade de vivenciar novamente as experiências pelas quais passamos juntos durante quase um ano. Olhar para tudo o que construímos me fez constatar o quanto as leituras feitas e as reflexões sobre as questões propostas foram amadurecendo e o quanto pudemos modificar o olhar que temos uns sobre os outros.

Ao longo da pesquisa, promovemos práticas de leitura discursiva de modo que os/as participantes puderam exercitar leituras críticas, suscitando a compreensão dos modos de produção de sentidos sobre o masculino e o feminino dos textos propostos. Foi um processo que afetou a todos nós que, aos poucos, foi envolvendo a turma, levando à participação da maioria dos/as alunos/as. Notei que foram se sentindo cada vez mais seguros para emitir suas ideias e opiniões e valorizados ao perceber que suas falas importam.

Observo que as atividades propostas puderam fomentar o pensamento crítico sobre os sentidos gerados pelos textos lidos, voltados para questões sobre o feminino e o masculino, criando oportunidade para uma prática discursiva de leitura. Dessa forma, pude perceber, através dos debates e da escrita produzida ao longo do projeto, em grande parte da turma, a gradual desnaturalização de uma leitura identificada com uma formação discursiva machista e de práticas que permeiam as relações sociais e interpessoais desses/as jovens. A leitura dos textos literários selecionados provocou uma sensibilização não apenas acerca da mulher, mas também sobre o modo como nos relacionamos com o outro. Em primeiro lugar, ter a opção de escolha sobre como e onde ler os textos, deu aos/às alunos/as um senso de autonomia e pertencimento, eles perceberam que o projeto era também deles e que seria escrito por todos nós. Para além do exercício democrático da tomada de decisão coletiva e construção das propostas de atividades, as rodas de conversa e debates a partir das leituras feitas encorajaram não só o exercício da oralidade como também o respeito à fala do outro e a escuta, favorecendo a criação de uma rede de cooperação entre os/as alunos/as e possibilitando uma gradual desnaturalização de um padrão de práticas e identificação com discursos sexistas e excludentes.

A performance que encerrou nosso trabalho refletiu o quanto a turma abraçou a possibilidade de criar, de assumir a autoria no processo no qual nos lançamos. Pensaram, redigiram, dirigiram, escolheram, decidiram, organizaram e performaram. O nosso ponto de partida era o do desentendimento, do caos formado cada vez que alguém proferia uma opinião

divergente. Chegamos ao fim desse trabalho como um grupo que, na sua maioria, debate respeitosamente, que entende o lugar de fala de cada um e percebe que a igualdade de gênero é necessária e não pressupõe uma ameaça porque, tal qual nomearam a performance, *somos* parte de um todo.

Muito embora não haja garantias de que as mudanças provocadas por essa experiência sejam definitivas, ou que todos os/as participantes desta tenham realmente desconstruído os discursos identificados com uma formação ideológica patriarcal-machista, acredito que a presente pesquisa pôde provocar uma desestabilização desses sentidos, produzindo outras leituras e criando um paradigma igualitário de relações entre esses meninos e meninas. Para além da desnaturalização dos sentidos postos provocadas com as leituras que fizemos, os efeitos do desse trabalho poderá ser percebido em outras leituras, outros momentos, colaborando para o desenvolvimento de práticas que possibilitem a criação de uma leitura crítica sobre qualquer tema, em qualquer suporte de qualquer formação discursiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal a proposição, o desenvolvimento e a avaliação de um conjunto de práticas de leitura e interpretação com alunos/as do ensino fundamental, de forma a exercitar com eles/as leituras críticas, promovendo uma compreensão dos modos de produção de sentidos sobre o masculino e o feminino de alguns textos. Com essa finalidade realizei um projeto de intervenção que pressupôs a interlocução com os participantes e envolveu um conjunto de atividades de leitura, debates e escrita. Alicerçada no arcabouço teórico metodológico da AD, procurei exercitar com esses/as alunos/as a prática da leitura discursiva, tanto das materialidades postas a ler em cada atividade como também dos discursos relacionados à questão do gênero. Sendo este o ponto central a ser discutido, procurei através das propostas, com apoio também de teorias feministas, analisar o funcionamento discursivo e estimular a produção de outros sentidos para que pudéssemos, progressivamente, desnaturalizar alguns discursos e práticas identificados com uma formação ideológica sexista.

Alinhada com o conteúdo programático estabelecido pelo Currículo Mínimo da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro, a pesquisa compreendeu a leitura e escrita de diferentes gêneros textuais previstos para o nono ano, sem preterir as questões linguísticas, que foram trabalhadas ao longo do projeto. Nesse percurso, busquei estimular a participação da turma, criando um ambiente democrático de discussão e de escuta, no qual todas as vozes tinham espaço para serem ouvidas. Com o suporte dos pressupostos da AD, pudemos destramar e retramar os fios discursivos, tal como propõe Indursky (2011), e com isso possibilitamos a desconstrução de um regime de certezas sobre os sentidos do masculino e do feminino já enraizado na nossa sociedade. Para além do desenvolvimento da criticidade, a leitura do texto literário provocou uma mudança de olhar sobre si, sobre o texto e sobre o outro. Ademais, a possibilidade de explorar novos espaços de leitura, a produção dos diários e as rodas de conversa tiveram um impacto significativo na relação interpessoal e no posicionamento crítico da turma.

As rodas, sem dúvida, afetaram não só os alunos e alunas, mas a mim de maneira definitiva. Nelas, eles/as puderam não só falar e ser escutados de forma respeitosa, experienciar a troca de saberes e opiniões, como também dispor do poder de decisão e construção coletiva das atividades procedentes dos textos lidos. Para mim, como professora, elas proporcionaram um exercício de desconstrução ao me impelir a renunciar ao controle do

previamente planejado para estabelecer uma horizontalidade das falas e da elaboração de um projeto do qual eu, assim como os/as alunos/as era parte.

Conforme íamos caminhando, fui percebendo uma crescente tomada de autonomia por parte dos/as alunos/as, de senso de pertencimento e de um olhar solidário para com os outros. As falas foram ficando mais constantes, mais consistentes e a ideologia patriarcal-machista presente nos discursos que circulam tanto dentro quanto fora do contexto escolar foi sendo debatida e problematizada cada vez mais sem que eu precisasse interferir. A organização e a apresentação da performance que concluiu o trabalho, para além de evidenciar o senso de coletividade e a construção de uma rede de cooperação entre esses/as adolescentes, podem ser pensadas como consequências do engajamento dos/as alunos/as ao longo do projeto.

Acredito que o trabalho proposto por essa pesquisa provocou uma grande mudança nos participantes, inclusive em mim, que precisei ressignificar minha prática docente ao tencionar a criação de uma dinâmica de relações igualitária, calcada no respeito mútuo e não num sistema de hierarquia. Observei que, aos poucos, a ausência do diálogo na turma deu lugar a um espaço de interlocução e de afeto. De uma turma que mal conseguia se colocar frente às divergências de opinião sem que se fizesse o caos, chegamos ao ponto em que os assuntos abordados nos debates, que passaram a ocorrer com respeito à voz do outro, geravam conversas e reflexões sobre as questões de gênero. Vale salientar que um projeto de pesquisa como o proposto não oferece garantias de um resultado quantificável e uniforme, tendo em vista que os sujeitos da pesquisa, sendo sócio-histórico-ideologicamente determinados, podem ou não produzir novos sentidos sobre os discursos sobre os quais discutimos. Dessa forma, os resultados aqui relatados são fruto da análise e observação de todo o processo que afetou de formas e graus diferentes esses sujeitos.

Espero que essa pesquisa possa, ainda, ressaltar a importância e contribuição não só da abordagem teórica da análise do discurso bem como das teorias feministas e literárias na sala de aula da educação básica, favorecendo o espaço concedido ao pensamento crítico, ao diálogo e às experiências que promovam práticas de leitura crítica com sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado (Notas para uma investigação). IN: ZIZEK, Slavoj (Org.). *Um Mapa da Ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto 1999, pp. 105-141.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Volume 2. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 6. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2018.
- BONINO, L. La violencia invisible en la pareja. *Jornadas de género en la sociedad actual* Valencia: Generalitat Valenciana, pp. 25-45, 1996.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor Pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília. Cap. 2: Linguagens, códigos e suas tecnologias, 2006.
- BRASIL. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições técnicas, 2017.
- BUTTLER, Judith P. *Bodies that matter, on the discursive limits of sex*. New York: Routledge, 1993.
- BUTTLER, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CHARTIER, Roger. Diferença entre os Sexos e Dominação Simbólica. *Cadernos Pagu*, 4, Campinas, SP, 1995: pp. 37-47.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, V. 10. UFSC. 2002, pp. 171-188.
- COURTINE, Jean-Jaques. Discursos sólidos, discursos líquidos: a mutação das discursividades contemporâneas. In: SARGENTINI, Vanice; GREGOLIN, Maria do Rosário. (Org.). *Análise do Discurso: heranças, métodos e objetos*. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 11-19.
- COURTINE, Jean-Jaques. Entrevista. IN: COURTINE, Jean-Jacques; MILANEZ, Nilton. Intericonicidade sem papel na memória. 2013. Disponível em: <http://nilton-milanez.blogspot.com/2017/01/intericonicidade-sem-papel-na-memoria.html>. Acesso em: 19 de maio de 2019.

- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DELEUZE, Gilles. *Espinoza: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva; Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.
- DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2016 a.
- EVARISTO, Conceição. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016 b.
- EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil, *Letras*, n. 27. pp. 39-46, 2003.
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da Análise do Discurso no Brasil. In: INDURSKY, F. , FERREIRA
- FREIRE, Paulo. *A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- FONTANA, Mônica Zoppi. “Lugar de fala”: enunciação, subjetivação, resistência. *Revista Conexão Letras*, v. 12, n. 18, pp. 63-71, jan. 2018.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens. 1992. p. 129-160.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- GARCIA, Carla Cristina. *Breve história do feminismo*. São Paulo: Claridade, 2015.
- GARCIA, Dantielli Assumpção; SOUSA, Lucília Maria Abrahão e. A marcha da vadias e a posição-sujeito-mulher: uma resistência constitutiva. *Estudos linguísticos*, São Paulo pp. 1041- 1055, set.-dez. 2014.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, pp. 237-256.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011, pp. 107-116.

HENGE, Gláucia da Silva. Texto e interpretação: aproximações entre Análise do Discurso e Literatura. *Interletras*, v. 3, p. 01-10. pp. 1-9. 2014. Aqui as páginas ficaram informadas duas vezes

HOOKS, bell. *A educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do Discurso à heterogeneidade do Texto e suas Implicações no Processo de Leitura. In: ERNST-PEREIRA, A; FUNCK, S. B. *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: Educat, 2001, pp. 27-42.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: Língua e ensino. *Organon(UFRGS)*, v. 24, p. 35-54, 2010.

INDURSKY, Freda. Estudos da Linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, Leda V. (Org.). *Letramento, escrita e leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2011 a, pp. 163- 178.

INDURSKY, Freda. Discurso, língua e ensino: especificidades e interfaces. In: TFOUNI, L. V; MONTE-SERRAT, D. M; CHIARETTI, P. (Orgs.). *A análise do discurso e suas interfaces*. São Carlos: Pedro e João, 2011, pp.327-340.

INDURSKY, Freda. Da produção à criação da obra de arte como gesto político. In: INDURSKY, F; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (orgs.) *Análise do Discurso: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Michel Pêcheux)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, pp. 289-303.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G; RESENDE, N.. *Leitura subjetiva e ensino de Literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. Número das páginas

LAGAZZI-, Suzy. A materialidade significativa em análise. In: TFOUNI, L. V; MONTE-SERRAT, D. M; CHIARETTI, P. (Orgs.). *A análise do discurso e suas interfaces*. São Carlos: Pedro e João, 2011, pp. 311-324.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista brasileira de educação*. n. 19. 2002.

MAGALHÃES, Belmira; MARIANI, Bethania. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. *Linguagem e (Dis)curso*. Palhoça, SC, v. 10, n. 2, pp. 391-408. 2010.

MARIANI, Bethania S. C. O Político, o Institucional e o Pedagógico: quanto vale a língua que ensinamos? *Matraga*, Rio de Janeiro, n. 38, pp. 43-63, 2016.

MILANEZ, Nilton. O nó discursivo entre corpo e imagem: intericonicidade, brasilidade. In: TFOUNI, L. V; MONTE-SERRAT, D. M; CHIARETTI, P. (Orgs.). *A análise do discurso e suas interfaces*. São Carlos: Pedro e João, 2011, pp. 277-296.

MITTMANN, Solange. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina; INDURSKY, Freda (orgs.). *Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007, pp. 153-154.

MITTMANN, Solange. O arquivo como gatilho de movimentos de interpretação em torno da palavra “luta”. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (orgs.). *Análise do Discurso: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Michel Pêcheux)*. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2015, pp. 351-364.

MITTMANN, Solange. O texto imagético e autoria. In: INDURSKY, F.; MITTIMANN, S.; ORLANDI, Eni Puccinelli. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. *Rua - Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp*. Campinas, SP. 1:35-47, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A Linguagem e seu Funcionamento: as formas dos discursos*. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni. Maio de 68: os silêncios da memória. In: ACHARD, Pierre et al. (orgs.). *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes, 1999, pp. 59-71.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. *Anais do I Sead*. Porto Alegre, RS. UFRGS, pp. 1 – 18. 2003.

ORLANDI, E. P. *Cidade dos sentidos*. Campinas: Pontes. 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio*. No Movimento dos Sentidos. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e Leitura*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012 a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e Texto: formulação e circulação de sentidos*. 4ª ed. Campinas, SP. Pontes Editores. 2012 b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 12ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso. In: LAGAZZI-RODRIGUES, S.; ORLANDI, E. (orgs.). *Discurso e textualidade /*. 3. ed. Campinas, SP. Pontes Editores, 2017, pp. 15-35.



ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: FRANÇOISE, G.; HOK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas, SP: editora da UNICAMP, 1997, pp. 61-162.

PÊCHEUX, Michel. O Mecanismo do (Des)conhecimento ideológico. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). *Um Mapa da Ideologia*. Contraponto, Rio de Janeiro, 1999, pp. 143-142.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PETIT, Michèle, *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

RIBEIRO, Djamila. *O que é Lugar de Fala?*. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2017.

RODRIGUES, Andréa; MORAES, Marcos André de O.; DOMINGUES, Mariana V. O impacto da Análise do Discurso em práticas de ensino: experiências com leitura e escrita na escola. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, n.17, p. 220-240, jan.-abr. 2020.

ROLNIK, Suely. Toxicômanos de identidade: subjetividade em tempos de globalização. In: LINS, D. (org.). *Cultura e subjetividade*. Saberes Nômades. Papyrus. Campinas, 1997, pp. 19-24.

ZILBERMAN, Regina. Leitura e Produção de Conhecimento. In: ERNST-PEREIRA, A.; FUNCK, S. B. (orgs.). *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: Educat, 2001, pp. 07-23.

WARSCHAUER, Cecília. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria do pensamento, para a inclusão e a formação. IN: SCOZ, B. (org.). *Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna*. Petrópolis: Vozes, 2004, pp. 13-23.

**APÊNDICE A** – Questionário sobre questões relacionadas ao gênero feminino

1. O que já deixei de fazer por ser menina?

---

---

---

2. Como eu acho que devo me comportar por ser menina?

---

---

---

3. Profissão de mulher é...

---

---

---

4. Brincadeiras de menina é...

---

---

---

5. O que as pessoas com quem convivo esperam de mim por ser menina?

---

---

---

**APÊNDICE B** – Questionário sobre questões relacionadas ao gênero masculino

1. O que já deixei de fazer por ser menino?

---

---

---

2. Como devo me comportar por ser menino?

---

---

---

3. Profissão de homem é...

---

---

---

4. Brincadeiras de menino é...

---

---

---

5. O que as pessoas com quem convivo esperam de mim por ser menino?

---

---

---

**APÊNDICE C** – Atividade sobre funções atribuídas à mulher na posição de mãe

Quais funções são geralmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

**APÊNDICE D** - Atividade sobre funções atribuídas ao homem na posição de pai

Quais funções são geralmente atribuídas ao homem na posição de pai no contexto familiar?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

**APÊNDICE E** – Texto sobre o nosso percurso

E no começo tudo era espanto  
Menino brincando de boneca?  
Quanto absurdo!  
Cuidados são pra meninas  
Coisas de menina...  
Coisas de menino...  
Modelos de comportamento  
Precisamos nos encaixar.  
É função da mãe cuidar  
Lavar, cozinhar, educar,  
Limpar, trabalhar, reclamar, ufa!  
Ser submissa ao marido  
Se calar, silenciar  
Ao pai cabe sustentar, pagar, zelar  
Dono da casa, toma cerveja, se cuida  
Assiste futebol, vê TV, pai de facebook  
Aff!  
E agora? O que fazer?  
Repensar, desconstruir, ressignificar.  
Tudo na casa é função dos pais,  
Dividir não é ajudar.  
O texto literário trouxe o estranhamento  
Leitura, ar livre, beleza  
Turbilhão de sentimentos  
Vozes-mulheres, vozes-meninas-meninos,  
Vozes antes sufocadas, são agora  
Experiências compartilhadas.  
Diários, conversas, diálogos.  
Nas rodas, as falas irrompem  
Liberdade, respeito, escuta.  
Ideias, afetos, solidariedade.

O que fazemos com nossos sentimentos?  
Juntos falamos, juntos ouvimos  
Tudo é importante.  
Em meio ao sofrimento e tristeza  
Também vemos beleza.  
Amor, carinho, superação, inspiração  
Comovente é ver olhos que choram.  
Decidimos trocar olhares, afetos  
Os olhos de um são o espelho dos olhos do outro.

Da sala de aula para o ciberespaço  
Porque o debate continua  
nas redes lemos textos e imagens  
lemos mulheres sobrecarregadas na corrida da vida  
responsabilidades que deveriam,  
mas não são divididas.  
O que antes provocava o riso  
Agora causa revolta.  
Aquele machismo disfarçado de humor,  
Que aponta um poder e opressão,  
É injusto e desnecessário.  
Esses padrões não colam mais.  
Todas as pessoas podem ser, podem sentir...  
Não existe esse negócio de “coisa de mulher”, “coisa de homem”  
Juntos aprendemos  
que padrões de gênero não nos definem  
E não devem nos aprisionar.

**ANEXO A** – Modelo de autorização

Estado do Rio de Janeiro  
Colégio Estadual Professora Odysseia  
Silveira de Siqueira

## Autorização de Pesquisa

Autorizamos a professora Raquel Danielli Mota da Rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, matrícula 09359290, identidade 125134288, CPF 08652466700, regularmente matriculado no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), a realizar pesquisa de campo no Colégio Estadual Professora Odysseia Silveira de Siqueira, São Gonçalo RJ, durante o ano letivo de 2019, sob a orientação da Professora Doutora Andréa Rodrigues, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

A referida pesquisa será feita com os estudantes do 9º ano do ensino fundamental, turma 901, turno da manhã. Vale lembrar que a participação dos respectivos sujeitos será por meio de adesão voluntária e acontecerá durante as aulas. Os textos e as fotos registrados dos alunos poderão ser divulgados sob prévio consentimento dos pais.

São Gonçalo, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Luciana Viana  
Diretora Geral



## ANEXO B – Modelo de autorização



### Termo de autorização para uso de imagens e produções

Senhor responsável,

Eu, Raquel Danielli Mota, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professor a do Colégio Estadual Professora Odysseia Silveira de Siqueira, do Município de São Gonçalo, matrícula 09359290, identidade 125134288, CPF 08652466700, pretendo realizar, com os alunos do 9º ano, pesquisa acadêmica .

O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura crítica e tenham mais contato com textos literários.

Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes elementos com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções poderá contribuir para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- a referida autorização de uso será utilizada durante o período de março a dezembro de 2019 e sem fins lucrativos.

Eu,

\_\_\_\_\_  
 RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, responsável pelo (a) aluno(a) \_\_\_\_\_, autorizo divulgação de imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra inserida.

São Gonçalo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do responsável

**ANEXO C – Meme (Brincadeira tem gênero?)**

**Você deixa seu filho brincar de boneca?  
Não tem medo que ele vire...**



**O que, um PAI?**

Fonte: [www.spaceamigos.com/2996128/voce-pensa-respeito-crianca-menino-gosta-brincar-com-bonecas](http://www.spaceamigos.com/2996128/voce-pensa-respeito-crianca-menino-gosta-brincar-com-bonecas)

**ANEXO D** – Imagem da mulher sobrecarregada

Fonte: <http://mama-likes.ru/trogaet/zhenshina-v-dekrete-installyatsiya.html>

ANEXO E – *Meme* (Funções do pai)

Fonte: <https://www.facebook.com/maecorujaofc/posts/792738707589905>

**ANEXO F** – Texto *Vozes-mulheres*

## Vozes-Mulheres

A voz de minha bisavó  
ecoou criança  
nos porões do navio.  
ecoou lamentos  
de uma infância perdida.

A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela

A minha voz ainda  
ecoa versos perplexos  
com rimas de sangue  
e fome.

A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
O eco da vida-liberdade.

(Poemas de recordação e outros movimentos, 2017, p. 24-25).

**ANEXO G** – Texto *Olhos d'água*

## Olhos D'água

Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada, custei reconhecer o quarto da nova casa em que estava morando e não conseguia me lembrar de como havia chegado até ali. E a insistente pergunta, martelando, martelando. De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusatório. Então, eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo, busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe aprendi conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos. Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo... Da verruga que se perdia no meio da cabeleira crespa e bela. Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias e se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo ela. Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs aflita, querendo livrar a boneca-mãe daquele padecer, puxou rápido o bichinho. A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto das lágrimas escorrerem. Mas, de que cor eram os olhos dela?

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe.

Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam

debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía.

Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se assentava na soleira da porta e, juntas, ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Um viravam carneirinhos; outras, cachorrinhos; algumas, gigantes adormecidos, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão doce. A mãe, então, espichava o braço que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas, de que cor eram os olhos de minha mãe?

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de pranto balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, porque eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela?

E naquela noite a pergunta continuava me atormentando. Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs que tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas as nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?



E foi então que, tomada pelo desespero por não me lembrar de que cor seriam os olhos de minha mãe, naquele momento resolvi deixar tudo e, no dia seguinte, voltar à cidade em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos.

Assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivia a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe.

E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi?

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas, eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face. E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum.

Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas.

Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma são o espelho dos olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente o meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho, como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei quando, sussurrando, minha filha falou:

— Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?

(EVARISTO, 2016 a, p. 15-19)

**ANEXO H** – Texto *Da Calma e do Silêncio**Da calma e do Silêncio*

Quando eu morder  
a palavra,  
por favor,  
não me apressem, quero mascar,  
rasgar entre os dentes,  
a pele, os ossos, o tutano  
do verbo,  
para assim versejar  
o âmago das coisas.

Quando meu olhar  
se perder no nada,  
por favor,  
não me despertem,  
quero reter, no adentro da íris,  
a menor sombra,  
do ínfimo movimento.

Quando meus pés  
abrandarem na marcha  
Por favor;  
Não me forcem.  
Caminhar pra quê?  
Deixem-me quedar,  
deixem-me quieta,  
na aparente inércia.  
Nem todo viandante  
anda estradas,  
há mundos submersos,  
que só o silêncio  
da poesia penetra  
(EVARISTO, 2017, p. 121-122)

## ANEXO I – Questionário sobre questões relacionadas aos gêneros.

Nome: *Gozelle* Turma: *907*

1. O que as pessoas com quem convivo esperam de mim por ser menina?

*Eu não sei, não sei, não sei.*

2. Como eu acho que devo me comportar por ser menina?

*Devo ser gentil, simpática.*

3. Já deixei de fazer algo por ser menina? O que, por exemplo?

*Deixei de fazer algo que eu queria e sempre me deram culpa.*

4. As brincadeiras socialmente atribuídas ao gênero feminino são...

*Deixei de fazer coisas que eu queria e sempre me deram culpa.*

5. As profissões socialmente atribuídas ao gênero feminino são...

*Não sei, não sei, não sei.*

Nome:

Guilherme

Turma: 901

1. O que as pessoas com quem convivo esperam de mim por ser menino?

As pessoas esperam respeito.

2. Como eu acho que devo me comportar por ser menino?

Devo respeito as pessoas em geral.

3. Já deixei de fazer algo por ser menino? O quê, por exemplo?

Não.

4. As brincadeiras socialmente atribuídas ao gênero masculino são...

Futebol, luta, jogo de quebra-cabeça, salto pipa.

5. As profissões socialmente atribuídas ao gênero masculino são...

fogador de futebol, matemático, mecânico, pedreiro.

Nome: Isaías Victor P. da Rocha

Turma: 901

1. O que as pessoas com quem convivo esperam de mim por ser menino?

Quem espera mais coisas que realmente a mulher não consegue fazer coisas pesadas, etc

2. Como eu acho que devo me comportar por ser menino?

Normal. Com postura de homem também não ficar se preocupando das coisas.

3. Já deixei de fazer algo por ser menino? O quê, por exemplo?

Sim. Brincas de boneca e essas coisas de menina.

4. As brincadeiras socialmente atribuídas ao gênero masculino são...

Futebol pipa, mas que as mulheres não possam fazer mas com o futebol a mais bruta parece mais masculina

5. As profissões socialmente atribuídas ao gênero masculino são...

Ultera, Engenharia, condutor de ônibus

Nome: Sarmad Pallo

Turma: 901

1. O que as pessoas com quem convivo esperam de mim por ser menino?

em um momento sempre esperadas

2. Como eu acho que devo me comportar por ser menino?

como homem

3. Já deixei de fazer algo por ser menino? O quê, por exemplo?

nenhuma das coisas

4. As brincadeiras socialmente atribuídas ao gênero masculino são...

futebol, xipor e ligas encante

5. As profissões socialmente atribuídas ao gênero masculino são...

matemática, física, matemática básica

Nome: Greiffer Almeida

Turma: 903

1. O que as pessoas com quem convivo esperam de mim por ser menina?

Quê eu use roupas delicadas e femininas, que eu sempre soubo ouvir as  
das, que eu seja educada e inteligente

2. Como eu acho que devo me comportar por ser menina?

Eu acho que não devo me comportar de nenhum jeito

3. Já deixei de fazer algo por ser menina? O que, por exemplo?

Brincar com meninas, jogar bola e saltar pipa

4. As brincadeiras socialmente atribuídas ao gênero feminino são...

~~Brincadeiras~~ Bonecas, Brincar de casinha, Bonecas etc

5. As profissões socialmente atribuídas ao gênero feminino são...

~~Profissões~~ Garçonetes, Bonecas, Juízes etc

Nome: Julia do Silva Togo

Turma: 903

1. O que as pessoas com quem convivo esperam de mim por ser menina?

Esperam que eu seja uma menina sexy  
querem que eu não seja agressiva  
sejam quando fofosam

2. Como eu acho que devo me comportar por ser menina?

Devo me comportar como uma menina doce  
e não vulgar

3. Já deixei de fazer algo por ser menina? O que, por exemplo?

Não sempre fiz o que eu fiz. Exibicionista.

4. As brincadeiras socialmente atribuídas ao gênero feminino são...

Bom dia, escumada

5. As profissões socialmente atribuídas ao gênero feminino são...

mãe, professora, empacota...



Nome: KAEL THOMAS CARDOZO

Turma: 907

1. O que as pessoas com quem convivo esperam de mim por ser menino?

SER UM ADICIONADO GRANDE EMBESCA, TER UMA BOA PROFISSÃO,  
SER DIVERTIDA ENQUANTO CRIANÇA. E ENTÃO VÁRIAS OUTRAS  
COISAS.

2. Como eu acho que devo me comportar por ser menino?

DEVO ME COMPORTAR COMO MENINO, SER PAU DE NTE COM  
MELHORES, E TER UMA BOA PROFISSÃO, PROGRAMADA POR  
EXEMPLO.

3. Já deixei de fazer algo por ser menino? O quê, por exemplo?

Não

4. As brincadeiras socialmente atribuídas ao gênero masculino são...

futebol, e basquete, ...

5. As profissões socialmente atribuídas ao gênero masculino são...

Polícia, bombeiro, ...

Nome: Karen Martins Torres

Turma: 901

1. O que as pessoas com quem convivo esperam de mim por ser menina?

Que eu vista mais vestidos, que eu seja mais "peminia", que eu seja delicada ou uma dona de casa.

2. Como eu acho que devo me comportar por ser menina?

Como eu mesma, mesmo que eu seja menina é apenas o meu gênero, não como devo me comportar.

3. Já deixei de fazer algo por ser menina? O que, por exemplo?

Eu nunca deixei de fazer algo por ser menina, se eu fiz não me lembro, ou me questionei o porque não poder fazer aquilo.

4. As brincadeiras socialmente atribuídas ao gênero feminino são...

Bricar de boneca, casinha ou panelinha.

5. As profissões socialmente atribuídas ao gênero feminino são...

Infermeira, doutora, professora ou empregada.

Nome: Kayloma Rodrigues

Turma: 901

1. O que as pessoas com quem convivo esperam de mim por ser menina?

Os outros esperam que eu tenha  
uma vida boa no futuro e que  
seja dependente na vida.

2. Como eu acho que devo me comportar por ser menina?

Devo me comportar de maneira  
civilizada, comportada nos modos  
de agir e de me comportar.

3. Já deixei de fazer algo por ser menina? O que, por exemplo?

Sair para lugares onde se bebe me-  
lhor. Não sei.

4. As brincadeiras socialmente atribuídas ao gênero feminino são...

Brincadeiras de boneca e culinária.

5. As profissões socialmente atribuídas ao gênero feminino são...

Médica, professora, empregada.

Nome: KalouyzeTurma: 901

1. O que as pessoas com quem convivo esperam de mim por ser menino?

Esperam de mim um bom jogador, pois assim  
que eu for jogador, assim como que não seja muito  
debaixo.

2. Como eu acho que devo me comportar por ser menino?

Devo me comportar como um jogador sério,  
sem ser muito tímido.

3. Já deixei de fazer algo por ser menino? O quê, por exemplo?

Já deixei de fazer o pique por ser

4. As brincadeiras socialmente atribuídas ao gênero masculino são...

futebol, jogos de guerra, etc.

5. As profissões socialmente atribuídas ao gênero masculino são...

policial, arquiteto, jogador de futebol, médico

Nome: Isadora Mendes

Turma: 901

1. O que as pessoas com quem convivo esperam de mim por ser menina?

Esperam que eu seja fofinha, que não fique com um aspecto de  
adulta e que não venha não fazer bobo.

2. Como eu acho que devo me comportar por ser menina?

Por mim não é que eu sou menina que eu devo me comportar de  
uma maneira que eu não gosto.

3. Já deixei de fazer algo por ser menina? O que, por exemplo?

Não.

4. As brincadeiras socialmente atribuídas ao gênero feminino são...

Brincadeiras de menina e de menina.

5. As profissões socialmente atribuídas ao gênero feminino são...

Dois, emprega e cozinheira.

Nome: Francisca da Silva Leão Neto

Turma: 401

1. O que as pessoas com quem convivo esperam de mim por ser menina?

Esperam que eu tenha sempre uma boa atitude  
em uma pessoa educada etc.

2. Como eu acho que devo me comportar por ser menina?

Devo me guardar, ter respeito, não  
falar com palavras duras para não atingir outras  
pessoas.

3. Já deixei de fazer algo por ser menina? O que, por exemplo?

Sim, porque elas dizem que de eu ficar as pessoas  
criticam! Por isso, muitas vezes não quero  
o bem.

4. As brincadeiras socialmente atribuídas ao gênero feminino são...

Bolinho, cavalinho, bonequinha, faz de conta, papalmeira, etc.  
etc.

5. As profissões socialmente atribuídas ao gênero feminino são...

Psicóloga, professora, mãe, enfermeira, advogada,  
dentista, cantora, atriz, modelo, médica, etc.  
etc.

Nome: Luiza Namas de Lima

Turma: 908

1. O que as pessoas com quem convivo esperam de mim por ser menina?

Andar com amigas, ter paciência, usar  
coisas bonitas, coisas mais legais  
usar laço.

2. Como eu acho que devo me comportar por ser menina?

Eu acho que posso namorar e fazer  
eu posso me comportar como menina mais  
de acordo com o tempo como menina.

3. Já deixei de fazer algo por ser menina? O que, por exemplo?

Sim, deixei de assistir jogos futebol, brincos  
com brincos, andar com amigas.

4. As brincadeiras socialmente atribuídas ao gênero feminino são...

Brincos de cabelo, de brincos, de brincos  
de brincos.

5. As profissões socialmente atribuídas ao gênero feminino são...

Professora, Leitura, Médica, Vendedor  
MAE, Vendedoras.

Nome: Maiara

Turma: 901

1. O que as pessoas com quem convivo esperam de mim por ser menina?

Esperam que eu seja recatada e que eu forme uma família com um homem.

2. Como eu acho que devo me comportar por ser menina?

Eu devo me comportar de maneira civilizada, porém não devo deixar de fazer coisas que quero só por ser do gênero feminino.

3. Já deixei de fazer algo por ser menina? O que, por exemplo?

Sim, já deixei de ficar com uma pessoa do mesmo sexo por pensar que aquilo era errado.

4. As brincadeiras socialmente atribuídas ao gênero feminino são...

Brincar de casinha e boneca.

5. As profissões socialmente atribuídas ao gênero feminino são...

Empregada, cozinheira, professora, barista.



Nome: Raralia

Turma: 903

1. O que as pessoas com quem convivo esperam de mim por ser menina?

Esperam que eu seja uma menina que aceite as minhas  
vilhas, esperam que eu seja um pouco mais que  
eu sou. Sabem e eu mesmo me sinto.

2. Como eu acho que devo me comportar por ser menina?

Eu acho que devo ser um pouco mais  
na xingosa.

3. Já deixei de fazer algo por ser menina? O que, por exemplo?

Sim, já deixei de fazer algumas coisas que eu tinha  
já não fazia de mim e de ser menina.

4. As brincadeiras socialmente atribuídas ao gênero feminino são...

Brincadeira de boneca, de cozinha, de vestir,  
Brincadeira de Boneca

5. As profissões socialmente atribuídas ao gênero feminino são...

Professora, cabeleleira, médica, engenheira, assessora.

Nome: *Patrícia*

Turma:

1. O que as pessoas com quem convivo esperam de mim por ser menino?

*Espera que eu esteja*

2. Como eu acho que devo me comportar por ser menino?

*Como um homem*

3. Já deixei de fazer algo por ser menino? O quê, por exemplo?

*Comunicação de 15 anos*

4. As brincadeiras socialmente atribuídas ao gênero masculino são...

*Brinca com carrinho*

5. As profissões socialmente atribuídas ao gênero masculino são...

*Taxista, Pedreiro, Motorista*

Nome: Pedro

Turma: 901

1. O que as pessoas com quem convivo esperam de mim por ser menino?

Respeitar o meu espaço físico, ser agradável e evitar discussões desnecessárias.

2. Como eu acho que devo me comportar por ser menino?

Unicar, do jeito que eu acho melhor.

3. Já deixei de fazer algo por ser menino? O quê, por exemplo?

Quise me chamar não.

4. As brincadeiras socialmente atribuídas ao gênero masculino são...

Ativa física, futebol, tênis, jogos, etc. Geralmente brincadeiras mais "robóticas".

5. As profissões socialmente atribuídas ao gênero masculino são...

Mecânica, engenharia, arquitetura, etc. Geralmente coisas mais técnicas.

## ANEXO J - Lista das funções da mãe e do pai

903 Carolina

Quais funções são geralmente atribuídas ao homem na posição de pai no contexto familiar?

1. Trabalhar
2. Manter a família
3. dar assistência
4. pagar as contas
5. responder

901. Grizelle

Quais funções são geralmente atribuídas ao homem na posição de pai no contexto familiar?

1. Cuidar dos filhos
2. Trabalhar para dar uma renda
3. Educar sobre o certo e o errado
4. Abrir as portas para a mãe
5. Mimar os filhos e a mãe

~~Ana~~ Elias

Quais funções são geralmente atribuídas ao homem na posição de pai no contexto familiar?

1. Trabalhar
2. Manter a família
3. Sustentar a casa
4. Sempre respeitar
5. ~~Sempre respeitar~~

7

Christian Henrique

Quais funções são geralmente atribuídas ao homem na posição de pai no contexto familiar?

1. Trabalhar para sustentar sua família
2. Ajudar sua esposa com a criação
3. Ajudar em filhos com as lições de casa
4. paiz de família
5. Ajudar sua esposa a administrar a casa

Gabyelle Brito

901

Quais funções são geralmente atribuídas ao homem na posição de pai no contexto familiar?

1. Trabalhar
2. Levar o sustento para a família
3. Pagar escola/creche nos filhos
4. Levar filhos para médico/dentista, etc.
5. Cuidar da educação dos filhos

901

Fraiz Urua

Quais funções são geralmente atribuídas ao homem na posição de pai no contexto familiar?

1. Trabalhar
2. Levar o sustento para a família
3. Cuidar da tua esposa
4. Cuidar dos filhos
5. Dividir nas tarefas de casa

MAE2 909

Quais funções são geralmente atribuídas ao homem na posição de pai no contexto familiar?

1. TRABALHAR
2. SUSTENTAR A CASA
3. FIN DE SEMANA NÃO FAZ EM NADA, SÓ VER TV
4. PROVAR FICAR
5. IMPOR RESPEITO

KELVIN  
909

Quais funções são geralmente atribuídas ao homem na posição de pai no contexto familiar?

1. Cuidar do financeiro
2. Trabalhar
3. Organizar para o financeiro
4. Orçta para de xami
5. ~~Orçta~~ Orçta as fraudar

30/06/2019

Quais funções são geralmente atribuídas ao homem na posição de pai no contexto familiar?

1. trabalhar
2. sustentar a casa
3. consertar os problemas da casa
4. ser pai de família
5. trabalhar com a casa

Guilherme

Curso: 9.º

Quais funções são geralmente atribuídas ao homem na posição de pai no contexto familiar?

1. trabalhar para pagar as contas
2. cuidar da família
3. disciplinar a criança
4. trabalhar com a casa
5. trabalhar com a casa



Nome - Luciano de Siqueira

Curso - 902

Quais funções são geralmente atribuídas ao homem na posição de pai no contexto familiar?

1. Ajudar a organizar a casa
2. Ajudar a cuidar das filhas
3. Trabalhar
4. Ajudar com despesas
5. Jogar ao lado da filha ou filha de Saida

Edgardo Cardozo

Quais funções são geralmente atribuídas ao homem na posição de pai no contexto familiar?

1. Trabalhar com a família
2. Educar o filho com a família
3. Ajudar no trabalho de casa
4. Ajudar os filhos de casa
5. Trabalhar em São Paulo de paz da área Vida Melhor para a família

Genética 901

Quais funções são geralmente atribuídas ao homem na posição de pai no contexto familiar?

1. Trabalhar para sustentar a casa
2. Cuidar do filho quando a mãe estiver doente
3. Ajudar com as tarefas de casa
4. Não deixar passar fome
5. De cuidar

Maiara 001

Quais funções são geralmente atribuídas ao homem na posição de pai no contexto familiar?

1. Trabalhar
2. Sustentar a família
3. pagar as contas
4. Zelar pela imagem da família
5. Pagar tudo relacionado aos seus filhos

Lucas Roberto Lucas do Almeida 901

Quais funções são geralmente atribuídas ao homem na posição de pai no contexto familiar?

1. Cuidar do filho
2. Educar
3. ~~dar~~ ~~dar~~ dar assistência
4. Educar
5. dar uma vida melhor <sup>do</sup> que ele teve.

Nome: Renan

Quais funções são geralmente atribuídas ao homem na posição de pai no contexto familiar?

1. assistentia
2. legislar
3. trabalhar
4. limpar a casa
5. pagar as contas

Nome: Luiza Ramos de Lima

Quais funções são geralmente atribuídas ao homem na posição de pai no contexto familiar?

1. Trabalhar para sustentar a casa
2. Cuidar das filhas para as mães trabalhar
3. Tomar decisões
4. Ser o chefe da casa
5. Gerir para as jogadoras de futebol

901 Shaiar Victor

Quais funções são geralmente atribuídas ao homem na posição de pai no contexto familiar?

1. Trabalhar
2. ensinar as filhas
3. Cuidar da Família
4. Cuidar de si
5. dar atenção para a família

Carolina Mendes Lima

Quais funções são geralmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar?

1. Lavar
2. Cuinar
3. Cuidar das filhas
4. Cuidar da casa
5. Limpar

Jennifer: 201

Quais funções são geralmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar?

1. Amamentar o filho
2. Cuidar do filho
3. Limpar a casa
4. Fazer a comida
5. Lavar roupa

EVERTON 905

Quais funções são geralmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar?

1. CUIDAR SE PRÓPRIA
2. TRABALHAR PARA NÃO DESMUNDEAR DE LINGUAGEM
3. CUIDAR DAS FILHAS
4. ARRUMAR CASA
5. LAVAR ROUPA

MATHEUS PEREIRA

Quais funções são geralmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar?

1. CUMPRIR ROUPA DO FILHO
2. CUIDAR DAS COISAS DENTRO DE CASA
3. LAVAR ROUPA
4. FAZER COMIDA
5. ARRUMAR CASA

Opalinda Damasceno

Quais funções são geralmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar?

1. Trabalhar
2. Cuidar do marido
3. Cuidar da casa
4. Cuidar dos filhos
5. Educar os filhos

Patricia

Quais funções são geralmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar?

1. Cuidar do marido
2. Cuidar da casa
3. Educar os filhos
4. Ensinar os filhos a fazer tarefas
5. Trabalhar

Gabyelle Brito 903

Quais funções são geralmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar?

1. Cuidar e educar os filhos
2. Cozinhar
3. Lavar roupas
4. Arrumar a casa.
5. Ser submissa ao marido

Elles Brito

Quais funções são geralmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar?

1. Trabalhar em casa
2. Cozinhar comida
3. Lavar roupas
4. ~~Arrumar a casa~~ Arrumar a casa
5. Atender necessidades que o marido não pode atender.



Gozell, Ins: 901

Quais funções são geralmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar?

1. Proteger os filhos
2. Trabalhar para sustentar a família
3. Dar carinho aos filhos
4. Entender Todos e Todas
5. Ter paciência com as fraquezas que os filhos têm

Sete

Quais funções são geralmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar?

1. Cuidar dos filhos
2. Cuidar do lar
3. Cuidar do marido
4. Comunicar
5. Trabalhar

Sete

Isaias 901

Quais funções são geralmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar?

1. Cozinhar comida
2. Cuidar dos filhos
3. Lavar roupa
4. arrumar a casa
5. Trabalhar

Nome: Leonilda Mendes

Curso: 901

Quais funções são geralmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar?

1. arrumar a casa
2. cuidar dos filhos
3. levar dinheiro ao supermercado
4. arrumar o cabelo
5. lavar roupa

Karen Martins Torres  
Turma: 901

Quais funções são geralmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar?

1. Que ela cuide da casa
2. Que cuide dos seus filhos
3. Que seja "recarregada e ela lax"
4. Que faça a comida
5. Trabalhar

Gustavo

Quais funções são geralmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar?

1. Ensinar os filhos
2. Cuidar
3. Varrer a casa
4. Prestar Educação
5. Economizar gastos

Kaydora Rodrigues  
901

Quais funções são geralmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar?

1. Acessarilhar / Ajudar casa
2. Amor / Condição
3. cu:dar
4. Educar
5. Descombar

Kelisyon 901

Quais funções são geralmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar?

1. arrumar a casa
2. cozinhar
3. cozinhar
4. deixar a roupa
5. fazer limpeza

Geacina Silva 1903

Quais funções são geralmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar?

1. Das Atuações
2. Alimentar
3. Das Contabilizações
4. Lavar roupas delicadas da casa
5. Trabalhar

Lucas de Almeida

Quais funções são geralmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar?

1. Cuidar
2. Educar
3. Sustentar a filha
4. Enxugar
5. Proteger

Nome: Daniela Prames de Lima  
 Turma: 901  
 11/5/20

Quais funções são geralmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar?

1. Minha mãe (Mãe) sempre faz tudo
2. Ela sempre faz a comida
3. Sempre faz compras
4. Lavar roupa
5. Cuidar dos filhos e netos

Daniela Prames de Lima

Quais funções são geralmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar?

1. Fazer a comida
2. acompanhar a casa mais com ajuda dos filhos
3. Lavar roupa
4. Cuidar dos filhos, enquanto seu marido trabalha
5. Trabalhar a Base da casa.

Mariana

Quais funções são geralmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar?

1. Fazer comida
2. Chefiar toda casa
3. Lavar as roupas
4. Cuidar dos filhos
5. Manter a limpeza

Edleardo GALDINO

Quais funções são geralmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar?

1. trabalhar
2. dividir tarefas de casa
3. Estudar afim de não perder o trabalho
4. Cuidar bem o filho
5. Levar o filho para as aulas de casa

nome: Pamela

Quais funções são geralmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar?

1. cozinhar
2. lavar
3. cuidar das filhas
4. limpar a casa
5. educar o filho

Samuel Barros

Quais funções são geralmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar?

1. cozinhar a comida
2. fazer comida
3. lavar louça
4. ~~cozinhar~~ lavar roupa
5. ~~cozinhar~~ educar o filho



Stephany Vitória da S. Rocha.

Quais funções são geralmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar?

1. Cuidar dos filhos
2. Apoiar o pai
3. Cuidar do marido
4. Meter ordem na casa
5. Cozinhar

Thais Viúva de Boracinho.

Quais funções são geralmente atribuídas à mulher na posição de mãe no contexto familiar?

1. Cuidar do filho
2. Lavar
3. Passar
4. Cozinhar
5. Cuidar da casa

MATHEUS PEREIRA

Quais funções são geralmente atribuídas ao homem na posição de pai no contexto familiar?

1. Trabalhar
2. Participar no tempo com a mãe
3. Cuidar da filha
4. Passar tempo
5. e quando não tem tempo a passar a casa

• Sormail Pálido

Quais funções são geralmente atribuídas ao homem na posição de pai no contexto familiar?

1. Trabalhar
2. Passar tempo com a filha
3. Participar no tempo com a mãe
4. Cuidar da casa
5. Limpar o quintal

Patrice S. Oliveira

Quais funções são geralmente atribuídas ao homem na posição de pai no contexto familiar?

1. Limpeza a casa
2. Cuidos dos filhos
3. trabalhar
4. paga as contas
5. cuidar da família

Hebert Martins Torres N°: 18  
 turma: 901

Quais funções são geralmente atribuídas ao homem na posição de pai no contexto familiar?

1. Ajudar em casa (em questão financeira)
2. trabalhar
3. Fazer as compras de casa
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_



Quais funções são geralmente atribuídas ao homem na posição de pai no contexto familiar?

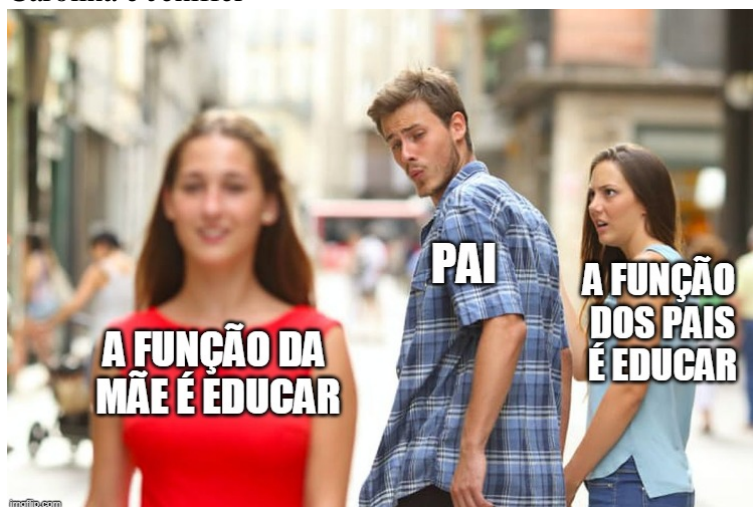
1. TRABALHAR
2. CUIDAR DOS FILHOS
3. SUSTENTAR A FAMÍLIA
4. IMPL. DISCIPLINA
5. SCISSOR

Quais funções são geralmente atribuídas ao homem na posição de pai no contexto familiar?

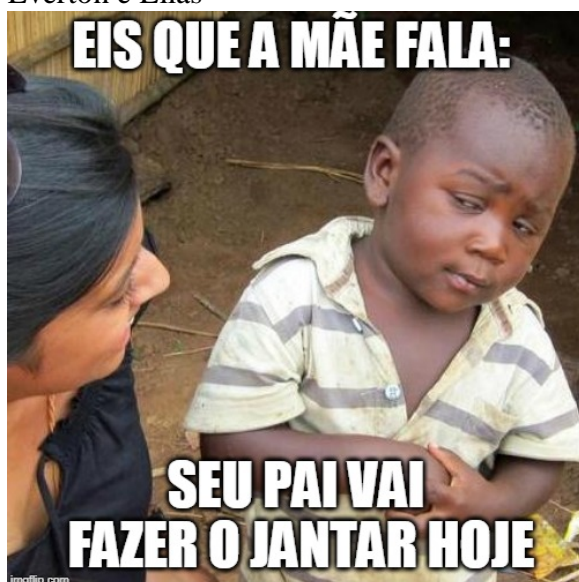
1. TRABALHAR
2. CUIDAR DA FAMÍLIA
3. RESP. DA CASA, DO QUANTO
4. CUIDAR SE PRÓPRIO
5. DAR ATENÇÃO A SUA FAMÍLIA.

## ANEXO K – Memes elaborador pelos alunos

Carolina e Jeniffer



Everton e Elias



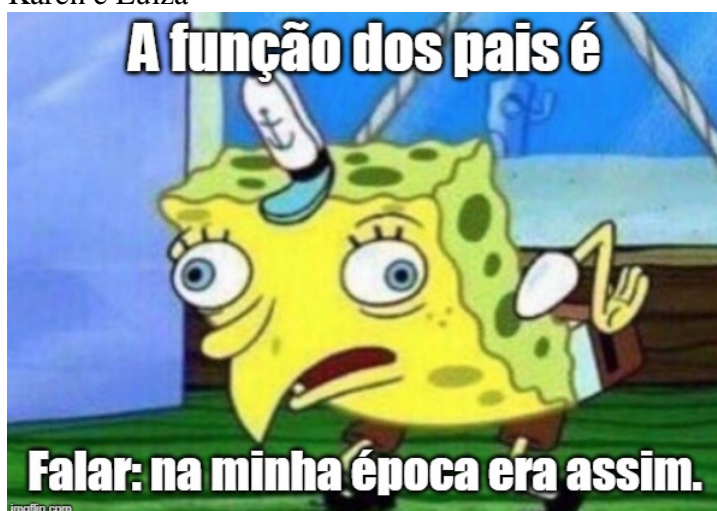
Gabriel, Kael e Gustavo



Isaias e Maiara



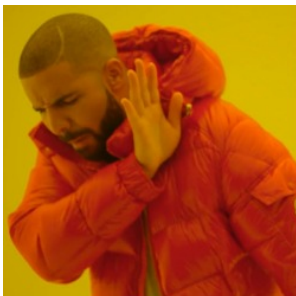
Karen e Luiza



Larissa, Thaís e Gabrielle



Lucas e Christian

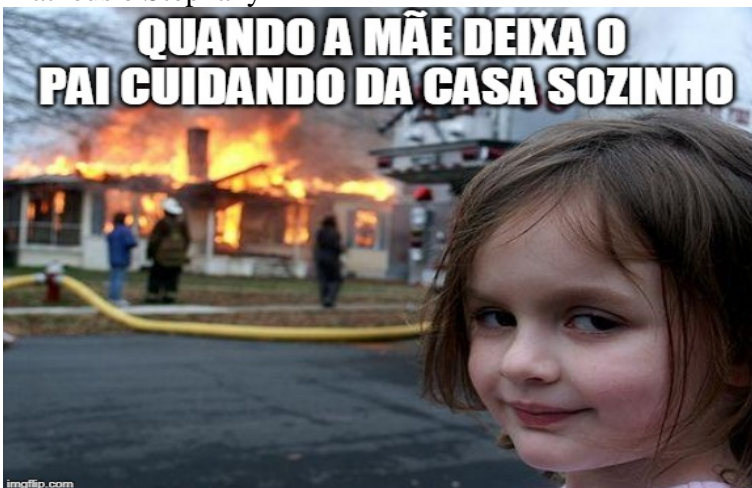


Ajudar  
a esposa



Dividir  
tarefas

Matheus e Stephany



Patrick, Ismael e Eduardo



Pedro e Rosalia





ANEXO L – Diários de leitura do texto *Vozes-mulheres*

Nome: Carolina Mendes Lima

Texto: *Vozes - Mulheres*

O texto fala sobre a geração de uma família escrava que não tem voz na sociedade.

Eu entendi que durante quatro gerações essas mulheres não tiveram voz por serem escravas.

Eu achei o texto interessante, da época do Brasil para o Brasil mudou muita coisa, a escravidão ficou no passado das mães, já o Brasil não está no passado, é o cada geração mudou uma coisa.

Quando eu li o texto eu achei muito triste, porque eu lembrei que isso realmente aconteceu, e pessoas negras sofreram muito.

## DIÁRIO

AZUMO: Eduardo Galvão da Rocha de Carvalho  
 Volume: 901

Texto: Vozes - mulheres

- Sobre o texto:

- o texto fala sobre uma família que foi tirada de seu país para ser levada aos Estados em outros lugares, pelo sistema de liberdade que as mulheres deserviam tanto tempo, mas a falta também poderia retirar os Estados como leis que mandam nos negros e nos tempos do fardo a Solitania quanto ao alarido, o texto fez eu refletir que as mulheres negras tem que ganhar mais direito no sociedade, que de tempo a tempo mudar para melhor como o dia a dia com as 5 mulheres da mesma família, no momento de direito e liberdade de ser diferente, que em um certo a sua vida, não que tem mais direito e liberdade de expressão que sendo.

Elbas Gjestos du Setau Gypala.

905

G que du temps que soit conformé le temps des pebbes de muller  
 pour qu'on puisse voir le plus de détails de la sculpture. En effet, à cette  
 condition, pour la lecture et la lecture de ces muller, on peut voir le  
 détail de muller pour qu'on puisse voir.

En fait de tout, pour ce qui est du temps de muller, on peut  
 en dire un peu plus, car on voit les détails.

## Vozes - Mulheres

Em tempos passados as mulheres não tinham voz para opinar no mata eram como se ninguém estivesse falando nada mas o tempo foi passando e as coisas foram mudando de um tempo pra cá, antes as mulheres eram como escravas. E elas tinham que obedecer, as nozes eram como molas coladas, e agora e ontem e hoje e o agora são libertas dessas coisas elas são respeitadas e uma vida mulher.

Claro: Gabriel Roberto

Notas - mulheres

- . o texto fala sobre 5 mulheres de tempos diferentes, o primeiro da Dinastia que foi tirado do seu país de origem para ser vendido o seu casamento a a Dinastia tem liberdade de escolher o marido para a noiva.
- . Eu falo sobre o texto e acho que o casamento quando foi assinado, e estou querendo fazer um mundo um diferente de como está sendo mesmo, as mulheres estão lutando para os seus direitos na sociedade.

Nome: Gabryelle Brito

Texto: Vozes - Mulheres

Sobre o texto: o texto fala sobre uma mulher e as mulheres da sua família de gerações passadas. O que eu entendi do texto é que ele conta sobre a evolução das mulheres na nossa sociedade, de tudo que elas passaram vividas para chegar até aqui.

Suas impressões: eu achei o texto muito bom, de uma forma ele parece poético. Ele passa uma visão muito boa de que as mulheres tiveram que enfrentar para conseguir suas vozes e suas opiniões e de os direitos que tem no dia de hoje.

Relacione o texto com outros: A voz da mulher.

Sentimentos: senti angústia, revolta e raiva.

nome: Grazielle Gomes de Lencastre

907

Tema: Mulheres

O Texto pelo que eu entendi fala sobre uma geração de escravos, que muitas vezes sofriam em obscuridade e sofrimento.

Eu entendi que o texto se refere a várias tipos de escravos, das escravas até as das crianças, há Times Trabalho escravo, e é em o caso de uma das mulheres do texto.

Minha opinião é que em texto é composto de palavras que fogem com que as palavras refletem histórias, mas simplesmente em texto eu não acho nem perto das maldades do mundo.

Em texto não conto as memórias familiares que se lembram com a escravidão, em texto é apenas um gato de ranque em me de todo a história.

Em texto me causa um sentimento de tristeza e dor, tristeza pela impiedade, desigualdade e falta de humanidade, e o pior é por essas mesmas razões.

Sobre o que eu entendi o texto retrata  
 sobre o preconceito com as mulheres negras e  
 mostra a evolução disso (ex: a liberdade delas não tinha  
 voz, fo o filho ~~o~~ tinha voz e liberdade de falar o que  
 pensou. O texto é bom pra refletir e ver qual  
 pra pelo menos alguma coisa o mundo mudou

nome: Guilherme

texto: Vozes - Mulheres



Gustavo

↑  
VOZES - Mulheres

O dia da sobre o texto é que até mesmo na audiência da criança, eu acho o texto legal, um pouco dramático e um pouco realista, porém bastante realista. Porém também um pouco triste sobre as coisas que foram da geração anterior.

## Vozes - Mulheres

Em tempos passados as mulheres não tinham voz para opinar no mata eram como se ninguém estivesse falando nada mas o tempo foi passando e as coisas foram mudando de um tempo pra cá, antes as mulheres eram como escravas. E elas tinham que obedecer, as nozes eram como molas coladas, e agora e ontem e hoje e o agora são libertas dessas coisas elas são respeitadas e uma vida melhor.

Samuel Pablo

Vozes - mulheres

Eu acho esse texto muito legal e no mesmo tempo  
acho triste porque ninguém da família fala da

Kael

## VOZES-MULHERES

O texto fala sobre uma geração de mulheres, que no início começaram com a libertação, a começar desde a infância, depois foi a mãe que acabou sendo obrigada a fazer coisas por os filhos. Depois de tudo, depois foi o geração do mãe, o geração do mãe foi melhor que a do pai e da mãe, ela era empregado, primeiro. Realmente era a força, depois foi a geração de mulher que está morrendo e ela elas tem nervos expostos tem sintomas de sangue e fome, não entendi muito bem, mas parecia que estava passando fome, chegou a vez do filho e o filho da filha foi a mais curado pelo parte, pois chegou em uma geração em que a filha estava curado, eu achei um texto legal, um pouco dramático e um pouco realista. Eu não achei nenhuma ligação com outras histórias. Eu achei um pouco triste, e fiquei na parte do léxico, pois era estranho desde o início, no parte do filho estava mais com clima alegre.

## Texto: Vozes - Mulheres

Nome: Kaxen Martins Jorva  
XXXXXXXXXXXX

falando sobre o texto, entendi que fala sobre uma geração de mulheres oprimidas, tanto por causa de sua etnia, cor e gênero. Mas cada geração que se passava, as mulheres começavam a ter uma revolta, e começaram a lutar pelas seus direitos.

Eu gostei bastante desse texto, já que mostra a evolução da mulher que luta pelas seus direitos perante uma sociedade.

Meu sentimento por esse texto foi de tristeza, não por que tantas mulher, tanto negra ou branca, tiveram que passar por tantas coisas ruins.

## Vozes Mulheres.

Wylfome Rodrigues

901.

O sexo fala sobre as vozes das mulheres com seu intuito de dizer na sociedade as coisas as coisas e acontecimentos.

Sobre o sexo, acho muito interessante com as palavras de dizer o modo de dizer as coisas. Porque dizem de coisas acontecimentos de vida a liberdade.

A sociedade deve ser uma coisa, com o modo de se apresentar com cada. E se não o afirmo, é impossível.

O sexo sempre se apresenta de dar a gente a ideia de mostrar para as mulheres as coisas.

Nome - Larissa de Silva Mendes Turma - 301

## Vozes - Mulheres

O texto fala sobre mulheres que no passado não tinham direitos, fala por quem eram esquecidas.

Eu achei o texto bem forte com as palavras mais fortes e o texto é bem baseado na realidade da vida.

Eu lembrei de um vídeo que se chama liberdade - liberdade.

Esse texto me trouxe sentimentos de tristeza, angústia e revolta por que demora muito tempo para as mulheres terem voz.

firm

Aluna: Geordina 902

## Vozes - Mulheres.

Eu entendi que as vozes das pessoas têm  
fala pra conseguir fazer algo. Tudo que se trava  
lá não se ganha. Não há nada que se ganha  
de quem não quer nada.

Como que tem tempo porque a pessoa é  
mais velha e ela falou algo que não tem que  
quer aquilo porque cada pessoa tem suas espe-  
ranças. Os mais novos também têm que se esforçar.  
Mas tudo isso em um momento que não dá pra  
aplicar muito bem não tem descrição.



12/09/19

Vozes - MulheresNome: Luísa Ramos de Lima 901

Sobre o texto eu entendi que a Lisavó era uma escrava que não podia opinar, tinha que trabalhar mas tinha liberdade em sua vida. Entendi que avó era propriedade dos brancos entendi que mãe era uma empregada para sustentar os filhos. Entendi que a voz tentou liberdade com sinais de sangue.

entendi que a voz da filha procurava liberdade e o bem-estar e agora.

A minha opinião é sobre a liberdade de todas as mulheres, que elas possam ter uma vida sem escravidão sem agressão.

Beate pelo texto  
Luísa Ramos de Lima  
acontece das mulheres  
não ter a sua própria voz.

Nome: Maiara dos Santos

Texto: Vejas - mulheres

Resumo o texto: O texto fala sobre a redução do direito da mulher de ter voz na sociedade

Suas impressões: Achei o texto forte demais, porém ele retrata tudo que as mulheres passaram para ter o direito de falar, mostra tudo o caminho que foi percorrido para que nós pudéssemos chegar até aqui.

Relaciona o texto com outros: minimamente "liberdade, liberdade"

Sentimentos: Esse texto me trouxe um sentimento de tristeza e de revolta, pois percebi que as mulheres sofreram demais para ter voz perante a sociedade

Patrick R. Aliniero

### Vozes - mulheres

O texto fala sobre educação e o papel das mulheres, fala de coisas bem realistas em famílias tem todas as tipos de gerações desde do pai do avô até o do filho de quem se quer a geração mais antiga é bem mais rigorosa do que a nova geração.



### JORES MULHERES

- O TEXTO FAZ SÓCIES DAUTO POR INJUSTIÇA QUE SE REPRODIZ POR VÁRIAS GERAÇÕES.
- EU OCHO MUITO INTERESSANTE, POR MUITO QUE NUNCA DEVENIR NUNCA DESISTE, MAS MESMO POR VÁRIAS GERAÇÕES SEM VOZ NA SOCIEDADE, CONTINUAM LUTANDO ATÉ CONQUISTAREM
- SEM UM MUX DE SENTIMENTOS COMEÇANDO COM RESOLUÇÃO, POR FORTUNA E POR ÚLTIMO CIDADÃO DE

Vozes - Mulheres.

Aluna: ~~Stephanie~~  
Liliana

Eu cheguei a entender que eles era um grupo que não era escutado, que acontecia as coisas e eles não podia fazer nada... mas que a memória que estava crescendo ia fazer isso mudar, e eles ia poder falar e ser escutado por direito.

## ANEXO M – O que fazemos com nossos sentimentos? Sugerindo e compartilhando

## Texto 1

Meu sentimento  
de tristeza é meio  
complicado por que  
eu sempre tento  
não pensar na  
tristeza por eu ser  
muito ansiosa,  
fica mais complicado  
não esquecer que  
a tristeza está  
do meu lado meu  
parto seguro é a  
comida mesmo  
da não conversando  
comigo eu converso  
com da, o bom de  
está triste é que  
você vai sempre  
lembrar que tem  
alguém com você  
mesmo sendo a  
Tristeza...

daíza P.

## Texto 2

Minhas formas de lidar com alguns problemas:

Tento mudar o meu foco, tento me distrair.

Medito, ou faço exercício de respiração (geralmente faço isso quando ataca a ansiedade).

(Se você se sentir avante) desabafar com alguém de confiança. Não dá para resolver os seus problemas mas tira um peso das costas.

## Texto 3

Eu superei minha tristeza jogando, ouvindo música ou brincando com cachorro.

## Texto 4

Superei minha tristeza estudando sobre as maiores guerras e refletindo sobre a vida, muitas vezes também superei estudando sobre as ditaduras do século XX

Texto 5

Quando eu  
estou triste, eu  
costumo fazer  
alg, ouvir musica,  
● dormir, fazer  
alg que eu  
gosto

Texto 6

Eu fico jogando para  
tentar me distrair  
e superar do assunto

Texto 7

EU TENTO REFLETIR  
E DEPOIS TENTAR  
ESQUECER SOBRE O  
ASSUNTO

Texto 8

Quando estou triste prefiro ouvir musicas para relaxar e  
chamar a atenção para outras coisas para não ficar pensando naquilo que está doendo  
e não machucando a alma que quando alguém está triste e não  
está um pouco de distrair de tudo aquilo.



## Texto 9

EU LIDO DE FORMAS SIMPLES, SÓ PARA NÃO OCORRER A SITUAÇÃO DE PENSAR, POR NÃO FAZER NADA POR IMPULSO.

## Texto 10

Para me distrair por causa da ansiedade, eu vou jogar futebol ou outras coisas para distrair.

## Texto 11

Eu mais ou menos quando sou muito magoada, triste, sempre procuro ficar sozinho. Quando sou aconselhado que me deixei assim, chorei muito e depois quando isto passou, procurei a pessoa que me deixou desta forma, conversei com ela e resolvi a situação para que não fique uma coisa chata. É assim que faço as coisas quando sou triste.

## Texto 12

Eu sempre o tristeza tentando me distrair no tempo do curso ou quando meus pais

## Texto 13

EU LIDO COM O SENTIMENTO DE TRISTEZA OUVINDO MÚSICAS TRISTES MESMO "MELHOR".

## Texto 14

Eu geralmente gosto de conversar com uma pessoa de confiança, mesmo eu me sinto muito, me puxo de algumas coisas ruins, assim ser, isso pra eu me distrair e esquecer dos problemas, pelo menos tento

## Texto 15

Eu choro sozinho e depois tento me distrair com alguma coisa.

## Texto 16

Tentar irto para fora, sair para se distrair.

## Texto 17

Bom, eu quando tá triste ou mal com alguma coisa ligo minha mãe e saio para dar uma volta e me sinto bem melhor, mais uma outra coisa que faço quando sinto sentimento triste, é tentar esquecer esse sentimento fazendo algo que ocupe minha mente.

## Texto 18

Conversar com um amigo!

Sair para dar uma volta!

Comer para não lembrar

## Texto 19

Quando eu estou triste eu pegou meu celular e vou dar um passeio na casa do meu colega.

## Texto 20

Chorar bastante, ler para se distrair

## Texto 21

Interagir com uma pessoa

## Texto 22

Conversar com uma pessoa que não é confie

## Texto 23

Chorar bastante durante o dia e depois sair um pouco para se distrair.

## Texto 24

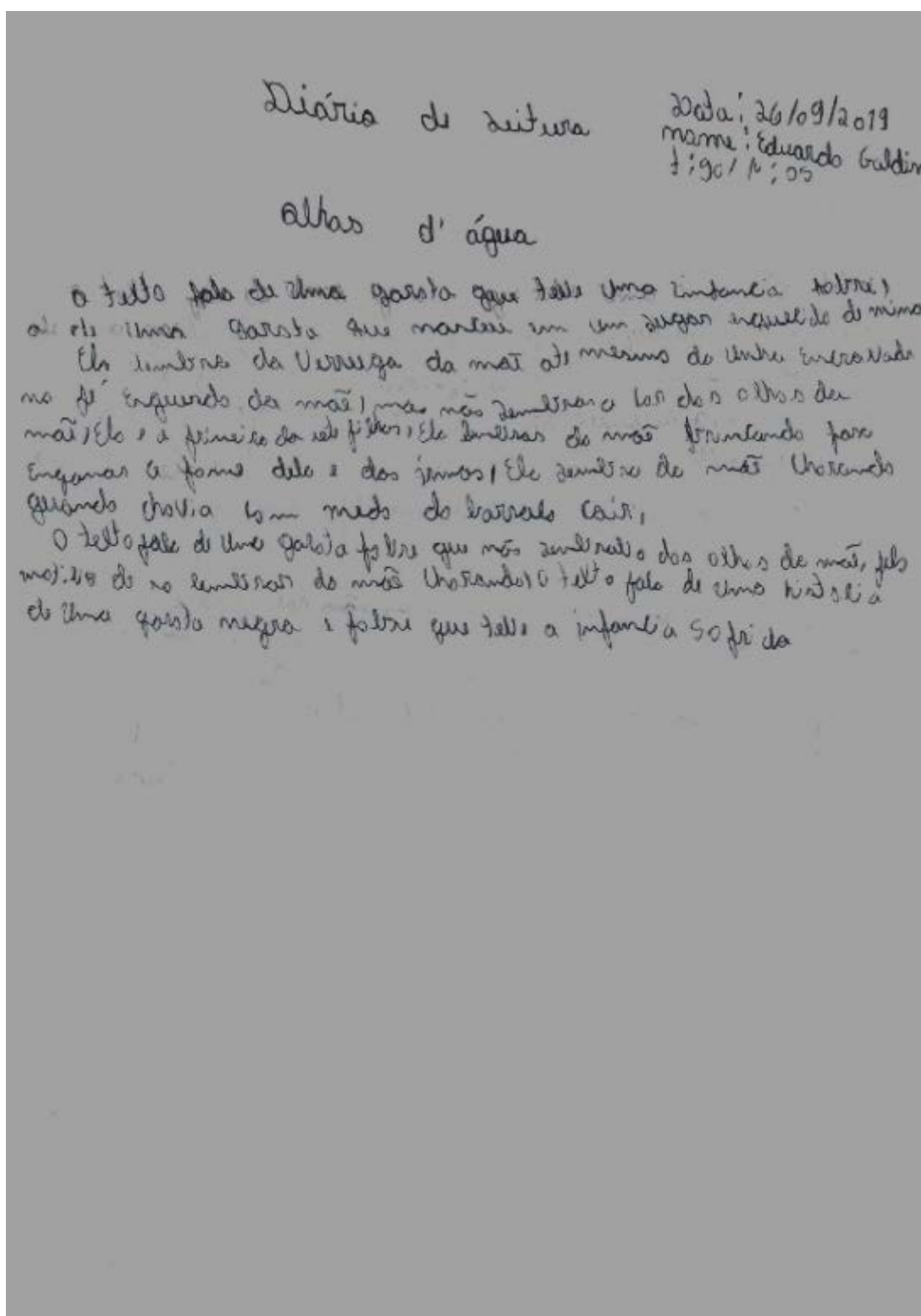
Quando estou me sentindo triste eu faço vários tipos de coisa para poder me distrair e esquecer a vida que me deixa chateado, porém eu consigo perceber que me sinto triste e fico mais feliz.

Texto 25

manten a calma.

Texto 26

Eu lido ma ~~maneira~~ de ler tipo vou ler  
levar no celular.

ANEXO N – Diários de leitura do texto *Olhos d'água*

## Diário de leitura

Nome: Thais Vieira Data: 26/09/2019

Título do texto: Olhos d'água

O texto trata sobre uma filha que queria saber que cor era  
os olhos da sua mãe, ela se perguntava sempre.

Fala também da vida difícil que elas tiveram de  
começar com a infância da sua mãe, das dificuldades  
do tempo, da falta de movimento que elas tiveram  
Mas apesar de tudo ela ainda sabia de omeu coração  
uma em oração, elas bricavam de pagar um pouco  
depois o nome, brincavam também que a mãe  
era feliz e as filhas pareciam.

O que eu achei do texto: Eu gostei muito do momento  
e achei muito interessante quando ela também  
fala o valor da vida. Uma das partes que eu mais gostei foi  
"Vi os loquinhos e loquinhos. Entretanto ela queria  
uma das partes que mais me tocou. Apesar de ter  
triste, a relação da família é de se inspirar e  
aprender a lidar com as dificuldades da vida. Com  
porque sempre sorrindo.

Leitura da história

Elas Jurema da Silva Costa • 905

Elas d'agua

Eu acho bastante interessante a história, mas tenho algumas perguntas principalmente Jurema, a mãe dela tem mais história de família bastante pois criou três filhas bonitas e ajudou de pai e bastante compreensão de trabalho e quando chegou da família da família que começou a casa e de direção as crianças.

É maravilhoso da história e a filha mais velha e eu acho bastante interessante, a mãe que ela é a mãe bonita que trabalhou da filha das crianças, apesar de ser muito e entender de suas coisas, porque minha mãe tinha aquela mãe e eu acho que ela tem muito trabalho de com suas coisas de mãe, pois as filhas se amam tanto de jeito que ela quer que elas sejam felizes com a vida das filhas.

## Diário de Leitura

Aluna: Gabrielly Brito

Data: 26/09/19

Título do texto: Olhos D'água

O texto é sobre uma filha que não se lembra da voz dos olhos da mãe. No texto, a filha conta lembranças que tinha de sua infância vivida ao lado da mãe e das irmãs. A família de mulheres viveu uma vida de pobreza, miséria e fome, mas o lar era rodeado de muito amor e carinho. A mãe, muitas vezes era encontrada chorando pela filha, seus olhos sempre estavam banhados em lágrimas, por isso a filha não sabia da cor dos olhos dela. A filha então resolveu ir embora para poder dar uma vida melhor para a mãe e as irmãs, mas quando um dia ela se dá conta de que não lembra da cor dos olhos da mãe, ela resolve voltar para sua cidade natal, e quando encontra a mãe, ela descobre que os olhos da mãe dela eram olhos d'água, águas de mamãe. Assim é no final, ela conta um pouco da relação dela com a filha.

O que achei do texto: Achei a narrativa muito bonita, porque a relação da mãe com suas filhas é linda demais, apesar de todas as dificuldades, elas tinham uma as outras, elas eram como o porto seguro umas das outras.



Também achei o texto, pelo fato da mãe mãe  
ter recursos para viver uma vida melhor com  
suas filhas, e ter de trabalhar muito para con-  
segui-las o básico e necessário para as filhas, e  
muitas das vezes não conseguiu nem mesmo po-  
r o alimento na mesa, viver em um barraco em  
condições precárias e ter de educar e sustentar  
suas filhas sozinha. Achei também o texto  
emocionante, o crescimento de mãe e filha e  
o momento lindo que a filha citou no final  
do texto, que ela tinha com sua filha.

O texto inteiro é uma narrativa inicial

Nome: Grogell Gomes de Lencastre.

Tema: 907.

Data: 26/02/19

(Dissertação de Leitura)

Título: Olhos d'água.

Esta leitura me fez refletir bastante sobre a desigualdade, não só de género mas sim a desigualdade racial.

Muito tem bastante entre tem uma vida eterna só entre v. Um tem não tem o que conta.

Essa leitura fala sobre as lembranças de uma menina que (hoje) não é mãe) e qual não lembrava e os dos olhos de sua mãe, de quando ela era de pequena, tinha menos o se dos olhos de sua mãe, não era a mãe para conseguir criar todas as suas filhas, mesmo por muitas vezes não tendo o que dar de comer para elas.

Não faltava amor, então quando adulta era filha não se esquecia. Por isso sua mãe e irmão era grande, os laços se uniram novamente. "Olhos d'água" é muito profundo, verdadeiro, real. certamente de nos ajudar com uma vida eterna de agora enquanto não está lendo esse meu "Olhos de Leitura".

aluno: guilherme de O. Vicente  
Turma: 901

26/09/2019

## Diário de leitura

### Título do Texto: Olhos d'água

O texto "Olhos d'água" fala sobre o passado triste de uma mulher. Ao decorrer da história a personagem principal tenta lembrar a cor dos olhos de sua mãe, que era estranho porque ele lembrava cada detalhe do corpo dela. Ele não lembrava porque a mãe sempre estava trabalhando para sustentar ele e as irmãs (que apesar de passar fome eram felizes). O texto por completo é bem passado em uma linguagem leve sobre união, superação e fala sobre uma realidade frequente no Brasil, é bem normal viver com uma mãe solteira, uma família que passa fome.

Livro: Quilombo do Zumbi  
 Data: 26/09/2019  
 Livro: 903  
 Nº: 23

## Diário de Leitura

Nesse livro podemos ver que muitos ritos, repartem em coisas simples das pessoas e a coisa mais simples não tem de nos conta, a filha na história conta um relato sobre uma história que aconteceu na vida dela que ela guarda esse traço por não esquecer da vida das almas dela, ela lembra até de um sinal que ele tem pelo corpo mas das almas da mãe que ele sendo criança, a mãe dele uma pessoa muito pobre, não tinha condições de comprar quase nada a filha também lembrava de histórias de infância da mãe, toda noite se voltava a mãe e a filha na calçada para apreciar a beleza das nuvens no céu, lembrava da feição da mãe quando chorava, de desespero por não ter as águas dentro de casa.

Esse livro não traz a pensar o quão importante é o convívio com a família e convívio com os pais com os irmãos, muitas lembranças mais e menos para ficar de muito dos filhos se esquecer dos pais por não ter uma sensação tão boa quanto de um amigo, como medo de que a sociedade vai dizer eu fugi e acabei não voltando pelo o que eu fiz e não pelo o que as pessoas quiseram. Mas apesar de tudo toda a palavra tudo que passaram, elas têm muito filhos que mesmo passando foram a mãe hoje de tudo para ver os filhos felizes. Por isso não tem medo e quando importante o convívio com a família.

Questões Oliveira Soares/n. 10  
Turma: 901 Data 26/09

## Diário de Literatura

x O texto fala que a mãe sempre via chorando e a filha sempre  
via saber qual é o cor das lábios da mãe, como a filha  
Estava chorando a filha não sabia como era o cor de seus  
olhos. Ao ser por final da tarde antes que a noite tomasse conta do  
tempo, ela se sentava na saliência do Portão e juntas ficavam  
contemplando as estrelas das nuvens do céu.

A mãe tem 7 filhas sendo a primeira das sete. Mesmo assim  
a mãe falou um jeito para enganar a Rome e também é um  
um texto é subercação de vida e sempre devemos ficar felizes.  
x Eu achei o texto um Pou dramático, mais é legal e bastante  
satisfatório.

26/09/2019

901

Isaias Victor Pereira da R. nº 13

Olhos d'água

Uma bela noite uma menina acordou e não se lembrava como foi parar naquele quarto e outra dúvida ficou modelando na mente dela, que era que cor era os olhos da mãe dela. E ela ficou triste com isso, e naquela noite ficou bem agoniada.

Até porque da lembrança de muitos outros detalhes menos das cor dos olhos, que ela esqueceu.

Também de uma bolinha escondida no corpo cabidinho dela e ela achou que fosse um carrapato e nesse dia começaram a sair muito, lembram a infância de sua mãe que confundiam com sua própria infância. Elas brincavam para desfogar a fome, na brincadeira própria delas.

E ainda assim que cor era os olhos de sua mãe?

Lembrando os tempos de chanta e a mãe abraçava elas em cima da cama, e protegia com os seus braços.

26/02/14

Diário de leitura

rom: J. K. Rowling

olhos d'água

O Jélio fala sobre uma história que fazia parte de uma lenda muito antiga, que morava em um castelo que quando estava a noite toda muito perto do mar, diziam. O Jélio fala principalmente na história que a história se fez se perguntando: "Qual era a história de cada um?".

A história quem conta é a mãe do Jélio, que lhe contou a história com a história de um menino, que morreu de fome. Ela fala também de histórias, das histórias de um menino, de um menino, etc.

Eu acho o Jélio interessante por fazer uma história que não é simples, o Jélio conta as histórias de um menino, que morreu de fome, mas eu acho que é interessante porque ele conta a história de um menino, que morreu de fome, que morreu de fome, etc.

## Diário de Sutura

Nome: KAEZ THOMAZ CAROSO / 17

Data: 26/9/19

TUAMA: 907

### Olhos d'água

O texto começa falando do filho que esqueceu a cor dos olhos da mãe, pois a mãe enfrentando dificuldade no caso, ele ao decorrer do histórico ele menciona os irmãos que no total são 7, ele possivelmente come quando era criança, e a mãe lembra para engessar e fome das filhas, continue histórico, ele mata todo a situação

Mesmo assim a mãe lembra um jeito para engessar a fome a filho ficava se perguntando todo hora, ele esqueceu totalmente dos olhos da mãe, antes do sol sair, ele se arrastava no soleiro do portão e girava filar com contemplando o arco das nuvens do céu, mas o filho decidiu voltar para casa para ver os olhos da mãe, saltar a cor dos olhos, ele foi o mais rápido possível, chegou no local, ele chegou, deu abraço na mãe, e viu que a cor era tão amarelado pois estava chorando. Depois do texto, família feliz, utero ruim, mas o mãe era feliz, apesar de tudo isto <sup>ruim</sup> e um texto é superação de vida, devemos sempre ficar feliz pelo que temos, porque sempre vai ter alegria não importa a dificuldade, sempre devemos ser feliz.



Aluna: Karen Martins Soares Nº: 18  
Turma: 901

Data: 26/09/19

## Diário de leitura

### Olhos D'água

O texto fala sobre uma filha (de sete filhas de sua mãe) que não se lembra da cor das albas de sua mãe, ela se sente mal por não se lembrar. O que eu entendi sobre o texto foi que ela não se lembrava porque sua mãe não queria que ela visse seu olhar de tristeza, por não conseguir colocar comida na mesa ou com medo de lágrima cair.

Meu sentimento sobre esse texto é de tristeza, já que muitas das vezes isso acontece na vida real, uma família as vezes não consegue colocar comida na mesa da sua família. O que é uma realidade muito triste da nossa sociedade.

Vygonas Rodrigues // numero: 901

26/09/49

11:49

Assunto do caso: Divergência de opinião

Formo o parecer é muito sério e como sempre a cada procedimento. Causo de uma família de 7 membros e uma querida mãe e alguns viduas prostrada e filhos que também, também amei, e a filha, e muitas outras circunstâncias.

Elas sofriam de uma depressão obsessiva, mas também de algum forma. A filha mais velha tinha a certeza e mãe dela que chorava desesperadamente que para isso não conseguia desenvolver a caridade dela.

Quando a filha mais velha estava após a sua hora estava também de vez em quando dela. Quando o marido estava, estava uma ultimidade para que esse filha nunca esquecesse ou duvidasse do caridade dela.

Nome - LARISSA NERES  
Turma - 901 nº 22

Diário de leitura

Albas d'água

Sobre o texto: Este texto fala de uma mulher que tem lembranças sobre a infância dela. Ela namorou muita gente, não tinham o que correr, nesse texto tem a mãe e suas 7 filhas, e a filha mais velha conta que a mãe dela chorava tanto que ela não conseguia enxergar qual era exatamente a cor das albas do papá da mãe. A filha mais velha que é a que conta a história, conta também que ela inventou um livro todos os dias para ficar albedo nas albas umas das outras para a filha dela lembrar sempre a cor das albas da mãe.

Sentimentos: Este texto ele é bem profundo e triste, pois ele conta sobre a história dela, e ele era muito pobre. Ela viveu com sentimentos de angústia mais, eu gostei muito.

fim

Aluna: Mariana dos Santos / Turma: 901

Título do Texto: Olhos d'água.

Sobre o texto: O texto fala sobre a triste história de uma família de sete irmãos e uma mãe, que sofriam de uma pobreza extrema. A mãe desses meninos vivia chorando por conta das suas dificuldades. Sua filha mais velha sonhava em ser a tridinha, ou de seus olhos, pois aqueles olhos d'água só aliviavam da tristeza. Ela só conseguiu realizar seu sonho depois de grande, e então, quando teve sua filha, imortalizou uma lembrança para que ela nunca esquecesse ou esquecesse seus olhos.

Sentimentos: Essa história me trouxe um turbilhão de sentimentos, intercalando entre bens e ruins. Mas no final, mostrou uma bela lição: devemos sempre ter os olhos contendo o bem. Para que possamos viver boas lembranças depois.

DIRIO DE LINGUA DATA 26/09/19 MATHIAS PEREIRA

OLHOS D'ÁGUA

O TEXTO SÓBRI SOBRI O TEXTO QUE NÃO LEMBRO E COM OS ALGUNS DE  
MAS, A LINGUAGEM LINGUAGEM DE ALGUNS CASOS, PELA MENTE E COM OS ALGUNS DE  
MAS.

COMENTÁRIO: A LINGUAGEM SOBRI O TEXTO É SOB A MENTE DE LINGUAGEM E COM  
OS ALGUNS DE MATEMÁTICA TEMPO QUE SÃO ALGUNS DE MATEMÁTICA E MATEMÁTICA  
COM OS ALGUNS CASOS, A LINGUAGEM DE CASOS NA COM OS ALGUNS DE MATE  
PERDA E MATEMÁTICA E MATEMÁTICA TEMPO QUE SÃO OS ALGUNS DE CASO  
DE CASO TEMPO.

SUBSTITUIÇÃO: TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO  
TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO  
TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO  
TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO TEMPO

Patrícia S. Oliveira  
 Turma: 909 Data: 25/09/2019

### Alhos d'água

O texto fala sobre uma família pobre que não tinha muito dinheiro, quem conta o texto é um dos sete irmãos a mãe velha, que ajuda a mãe a cuidar dos irmãos é uma família que um ajuda o outro porque a mãe não tem muito tempo, a mãe brinca muito com os filhos por distrair até quando os filhos estavam com fome a mãe tentava brincar com eles.

Eu gostei muito do texto é um aprendizado e ele fala muito sobre a realidade sobre o trabalho sem ajudar o outro é a mãe com pouco tempo para os filhos.

PEDRO A. MOSQUITO ALVES DATA: 26/09/19 Nº 29 TUCMO: 901

1.000  
2.000  
3.000

### DIÁRIO DE LETURAS

TEXTO: OUMOS D'ÁGUA

NO MIMO O RIVIAO EU ACHEI A HISTÓRIA MUITO INTERESSANTE POR MOSTRAR A BUSCA INCESSANTE DE UM FILHO POR LEMBRANÇAS DA CARA DOS OLHOS DO MÃE. NO DESENVOLVIMENTO DA HISTÓRIA VEMOS AS DIFICULDADES QUE ESSA SEM-QUE PODE COMO: fome, moradia precária, entre muitas outras coisas.

EM VÁRIOS PONTOS DA HISTÓRIA PODEMOS VER QUE OS PERSONAGENS SÃO DE ORIGEM AFRICANA, PORÉM UM MOMENTO PASSAMOS DE EX-ESCRAVOS, PORÉM MUITO COM O DESENVOLVIMENTO SOCIAL. PORÉM OS PERSONAGENS QUE TEM UM FOCO SOCIAL MUITO GRANDE, MOSTRANDO QUE MESMO COM ESSAS DIFICULDADES O AMOR PODE VENCER NESTA FAMÍLIA, PORÉM PORÉM QUE ESTA BUSCA PELA CARA DOS OLHOS DO MÃE TEM UM FIM BEM MAIS SENTIMENTAL, PORQUE VÁRIAS VEZES O TEXTO REFLETE SOBRE OS OLHOS DO MÃE COMO SE O MÔTO. É UMA PARTE MUITO LEGAL E QUANDO VEMOS QUE ESSA DIFICULDADE É O PASSO DE GERAÇÃO COM ELA TAMBÉM TORCENDO COM A FICÇÃO.

nome: Rosalva  
 Tuma: 905

data: 26/03/2053

### Diário de leitura

nome: Tita eu refleti e achei que a mãe da menina raposa Vertante,  
 tem uma desigualdade racial muito grande.

Eu li - eu quando ela disse que não se lembrava dos olhos de sua  
 mãe e que voltou a cidade esse dia sep. mãe e quando chegou lá  
 as condições de vida dela estavam muito ruins.

Eu achei essa leitura muito forte e as memórias tanto  
 a menina que a mãe se esforça esse dia com suas filhas felizes  
 é o que mais me comoveu.

eu li também quando li uma história que dizia que a mãe e as filhas  
 não tinham como viver mais nesse mundo Vertante.

eu li e bem de um diário que não me lembro refleti sobre como  
 são as memórias que são histórias e tanto ela se tornou feliz  
 porque que a mãe tem uma união tão grande com as filhas.



Aluna(o): Stephany Vitória da S. Rocha  
 Turma: 903 U-32 Data: 26/09/2019

Diário de leitura.

Olas D'água

O texto fala de uma família, e sobre a amizade de uma das filhas, essa amizade era a cor dos olhos da mãe, porque em toda sua vida a filha se não batia a cor dos olhos da mãe, pelo fato de todos os tempos as filhas só via a mãe chorando pelo fato de vida delas serem muito unidas ao ponto de não ter que comer, a mãe brincava com as filhas que quer o tempo e passar a fome essas brincadeiras era jogar as unhas e aboar na boca das filhas para amenizar a fome, de mãe era as brincadeiras das filhas e assim outras brincadeiras; depois de muito tempo a filha descobriu que a cor dos olhos era cor d'água. É bom isso porque ter que independente de sua situação de vida vai ter momentos de felicidade, vai ter dias ruins mas também vai ter dias bons.

## ANEXO O – Escritas sobre o outro

Eu acho que Kael é uma pessoa muito Engraçada, Ele gosta muito de assistir animés como um fosse tempo, gosto de analisar a idade medieval, e tem um sonho de ser programador, ele fala ser uma pessoa honesta.

Eduardo

Os olhos dele representam uma pessoa alegre, extrovertido. Muito alegre, algumas vezes cansado de rir a exa, tímido as vezes em lectos clássicos, gosto de guerra, fonético em história do guerra, segundo e primeiro guerra mundial, político ele expresso que gosto desse tema. Muito chato as vezes em certas momentos.

Kael

VEJO NOS OLHOS QUE ELE NÃO ESTÁ MUITO FELIZ, ACHO QUE ELE SE SENTE MUITO PRA MAIS QUANDO ESTÁ SOZINHO.  
BRINCA COM NÓS NA SAZA DE AÇA, MAS NO FUNDO DÁ PRA VER QUE ELE NÃO ESTÁ SE SENTINDO MUITO BEM.  
ELE É MUITO CUIETO TAMBÉM. REPAREI  
QUELO OLHAR ELE ESTÁ DOIR PRA CHEGAR EM CASA E JOGAR UM PUGB

Everton

Alfomdo para Guilherme <sup>M</sup> eu acho que ele é muito argentino

Ismael

Olhando para Maiara eu vi que o olhar dela  
~~transmitem~~ transmite tristeza, e também um pouco  
 de alegria, o olhar dela porra a imemória, que ela  
 e.

Thais

o meu muito bonito, respeito do pai, meu direito de brincar, e muito, como Costas Carlos  
 e família pelo trabalho  
 muito obrigado ao free fire

Gabriel

Olhando o Samuel eu percebi que ele é ~~inteligente~~ alguém  
 inquieto, não se torna difícil de conhecer ele ~~de~~  
 forma. Ele gosta sempre de chamar atenção ~~sempre~~  
 fazendo piada ou algo do tipo. Ele também ~~sempre~~  
 tenta preservar muito a imagem dele

Guilherme

Isaias Victor (907) Luiza Ramos  
 Eu vejo um olhar de fome um olhar  
 de felicidade. Olhos castanhos gosta  
 de comer fica tímida na troca de  
 olhares.

Isaias

Eu nunca tinha Ilhados! nos dentro aos olhos de-  
 Joviana, e hoje eu reparei algumas coisas -  
 Eu acho que ela esconde coisas atrás dessa pessoa -  
 engracado que ela é, também acho que ela ainda  
 ama uma pessoa que eu conheço, pareli  
 nos olhos dela que ela é uma pessoa verdadeira  
 e muito curta com as coisas, pareli que  
 ela sente falta de muitas coisas, lembre-se de  
 noite que passamos a madrugada toda -  
 acordado. Ela é uma pessoa especial.

Christian

Ilhados nos olhos de Joviana, eu não conheço só nada, no mundo  
 conheço, e ainda eu mesmo sempre, eu não conheço só nada

Jennifer

Eu acho que ele é muito pensativo, muito sentimental,  
 não gosta de ficar em casa, muito tímido, ~~um~~ pouco  
 tímido, um pouco triste.

Gustavo

olhando nos olhos do Christian da pra perceber  
que todos os laudadores e escritores dele  
é pra esquecer os problemas.

Ele tem tempo algo para falar mas  
elas bobagem dos amigos acaba quando  
para si mesmo e de coisas interessantes.

Ele também usa as mãos como se fosse  
um livro de ajuda para refrescar a memória  
em momentos ruins que ele pode estar passando  
de que não consegue falar para ninguém  
ele é uma pessoa bem pensativa e que prefere  
pensar do em caso.

Lavínia

Jennifer eu acho ela um pouco. Pensei como um Nam Carolino  
Parece que as vezes ela tem medo de algumas coisas  
e não sabe que ela tem um olhar triste as vezes  
ela no olho dela uma menina modesta humilde ela tem  
bastante vergonha mais com o tempo ela vai lidar com  
isso

Rosália

Luiza Ramos (901) Isaías

Eu vejo nos olhos do Isaías  
que ele gosta de Coxinha  
que ele tem um olhar sincero  
e ele tem um olhar profundo  
Amigavel, feliz.

Luiza

Quando para a tirar eu pude ver  
que apesar de toda alegria que ela  
tenta passar, há uma tristeza ali. Uma  
tristeza na qual ela até hoje não  
consegue superar.

Maiara

Quando cheguei pro Grazielle eu vi um olhar alegre e  
feliz. Começamos sobre umas coisas pessoais  
que ela ficou meio triste por não ter contado pra ela,  
mas depois ela ficou normal porque ela também  
tinha coisas que não me contou. Ela quase chorou  
quando se lembrou quando me conheceu. Falou  
que tenho um olhar meio apagado porque sou  
timida, etc.

Carolina

Quando paro ele eu vi que ele é bonito, mais não consegui ver muito claro porque nunca alhei ele assim e vi que ele deve gostar de brigo

Patrick

Quando paro o Patrick percebi que ele é muito quieto é difícil fazer ele falar, nunca parei para conversar com ele, eu percebi também que ele não é muito acostumado a estar ~~nessas~~ alhas dos pessoas.

Larissa

Ele parecia meio perdido no começo, mas depois a conversa ficou. Ele parecia muito curioso, interessado pela nova experiência, nós rimos muito, sempre por coisas acotadoras. No olhar dele eu notei um pouco de medo. bastante agitado. com um humor peculiar

Pedro

No começo o olhar de Pedro parece um pouco inquieto, mas durante a conversa transmitiu um pouco mais de tranquilidade no olhar quando começamos a conversar. Eu não sou o tipo de pessoa que olha muito nos olhos de alguém que eu converso, os motivos eu não faço ideia, mas me sinto desconfortável ao fazer isso.

Karen

Muito saquinho, sente falta de alguém, gosta de ficar em casa, muito boi. To, sei moço, triste, tímido.

Matheus

**ANEXO P** – Posts do grupo do Facebook

Texto Coletivo: regras de uso da página

**Raquel Danielli** atualizou a descrição. ...

5 de nov de 2019 às 06:03 •

Este grupo foi criado pela e para a turma 901 do Colégio Estadual Professora Odyssea Silveira de Siqueira. A ideia é que possamos discutir assuntos relevantes para pensarmos a igualdade entre homens e mulheres. Acreditamos que a educação pode promover um comportamento mais respeitoso e justo. Para isso estabelecemos algumas regras de uso da página tais como: respeitar a opinião do outro, ter o direito de discordar e expor opiniões, não podemos aqui ofender, usar palavrões ou fazer posts aleatórios. (texto coletivo da turma 901).

Postagem 1 e comentários

**Raquel Danielli** ...

4 de nov de 2019 às 12:37 •

 Gabryelle Brito e outras 4 pessoas 13 comentários





**Larissa Neves**

A imagem mostra q a mulher está sobrecarregada cheia de tarefas pra fazer por exemplo: cuidar dos filhos fazer compra arrumar a casa e etc. Enquanto o homem está tranquilo só com uma obrigação que é trabalhar. Isso é uma coisa que acontece muito hoje em dia e isso é errado pq o certo é dividir as tarefas.



**Raquel Danielli**

' Na Imagem Eu Vejo Duas Pista de corrida Com a Mulher Bem Cansada Com Seus 2 filhos Indo Resolver Seus Problemas... Porém Já No Outro Lado Tem Um Rapaz Correndo Ao Lado Da Mulher Na Mesma Direção E ele NÃO Está Nem ai p Mulher q está com Seus Filhos Ali Naquele Momento. Ele Finge Q NÃO Ver E Segue em Frente Sem Oferecer Nenhuma Ajuda A Mulher..

Ass : Everton.

N : 7

8 sem [Curtir](#) [Responder](#)



**Lucas Almeida**

A imagem mostra duas pessoas uma parente mente feliz e a outra parente mente esta muito cansada do seu dia a dia .

8 sem [Curtir](#) [Responder](#)





**Elias Ferreira**

Nesta imagem vemos claramente o que acontece bastante hoje em dia, os pais deixam as suas responsabilidades para as mães e claramente ela terá mais dificuldade de trabalhar, se cuidar e muitas outras coisas e muitas das vezes causa um estresse "fora do normal"!! Porque é responsabilidade demais para uma pessoa só.

8 sem [Curtir](#) [Responder](#)



1



**Kaelc Cardoso**

Nesta imagem, ao meu ver, representa que o homem está tranquilamente indo para seu trabalho, sem nenhuma preocupação com os afazeres de casa. Enquanto a mulher está cansada e ocupada cuidando de seus filhos, sozinha, sem auxílio de seu marido.

8 sem [Curtir](#) [Responder](#)



1



**Larissa Neves**

Nessa imagem vejo duas pistas de corrida com uma mulher que aparentemente é uma mãe com seus filhos, e um homem correndo ao lado. Aparenta ser uma mãe cuidando dos seus filhos pq hoje em dia é o que mais vemos, uma mãe com as suas responsabilidades sozinha.

**Kaylane Fontenele** aqui.

7 sem [Curtir](#) [Responder](#)



1



**Thais Vieira**

Na imagem eu vejo que, o pai deixa a mãe com a responsabilidade de cuidar sozinha das crianças e provavelmente de todas as outras tarefas de casa.



1

## Postagem 2 e comentários



Esse foi um tuíte do Chicago Tribune nas olimpíadas de 2016. O que vocês acham?



- A “mulher de” que ganhou o bronze –  
*Chicago Tribune*



**Christian Henrique**

A medalha foi dada a ela, mais o maior "citado" na história foi o esposo dessa mulher q e famoso



**Karen Torres**

Eu achei que por ela ser mulher de um homem acaba trazendo apenas referência que ela é só isso, que ela não é conhecida como ela mesma, apenas como mulher de um jogador.

8 sem

[Curtir](#)

[Responder](#)



**Lucas Almeida**

Eu achei que da maneira que eles botaram essa legenda na postagem, ela por ser mulher de um jogador ela devia que ganha uma medalha de ouro.

8 sem

[Curtir](#)

[Responder](#)



**Thais Vieira**

A imagem mostra que ela é mulher de um jogador famoso, e ela acaba sendo conhecida por isso, não pelo seu próprio mérito e pela sua conquista.

7 sem

[Curtir](#)

[Responder](#)



**Elias Ferreira**

Pelo fato do marido ser mais famoso que ela, ele recebe os méritos por ela. A mídia o exalta ao invés da própria mulher.

7 sem

[Curtir](#)

[Responder](#)



**Larissa Neves**

Nessa imagem Eu vejo q ela só foi reconhecida por causa do marido q é jogador, nessa manchete eles não colocaram nem o nome dela. A pessoa que fez a manchete tinha que reconhecer ela por ela mesma não como a mulher de um jogador.





**Gabryelle Brito**

Primeiro que "mulher de" é um termo completamente machista em minha opinião, é como se ela "pertencesse" ao seu companheiro. E sobre a notícia em si, acho que isso super desvaloriza o mérito dela, como se ela devesse ser conhecida pelo fato de ser esposa de um famoso jogador.

### Postagem 3 e comentários



**Raquel Danielli**



12 de nov de 2019 às 08:14 • 📷

Como assim? Homens não podem sentir?



👍 Gabryelle Brito e outras 3 pessoas 10 comentários



**Gabryelle Brito**

Claro que podem! Infelizmente vivemos em uma sociedade onde um homem demonstrar sentimentos é sinal de fraqueza e até mesmo o comparam com o gênero feminino. Isso se chama masculinidade frágil, gostaria de saber o porquê da sociedade reprimir alguém tanto a esse ponto.

7 sem [Curtir](#) [Responder](#)



**Larissa Neves**

Todo mundo chora, mais infelizmente muitas pessoa pensam assim, todo mundo tem sentimento, todo mundo chora.

7 sem [Curtir](#) [Responder](#)



7 sem [Curtir](#) [Responder](#)  1



**Raquel Danielli**

Todo mundo tem o direito de chorar, porém tem mtas pessoas q evitam a chorar pq acha q é feio... chorar faz bem pq vc se alivia daquilo que está te prendendo ou te deixando bem triste.. todo mundo tem a liberdade de chorar.

Ass : Everton

N : 7



**Karen Torres**

Infelizmente nossa sociedade coloca uma divisão entre os gêneros, a mulher é vista como "frágil, doce, delicada e do lar", demonstrar seus sentimentos (como exemplo, chorar) seria uma forma "delicada" e que somente as mulheres deveriam fazer. Enquanto os homens são vistos como "viris, corajosos e músculos" não deveriam demonstrar um sentimento que (vista por muitas pessoas) é considerada como de "mu...

[Ver mais](#)



2

6 sem [Curtir](#) [Responder](#)



**Christian Henrique**

Homem chora sim, homem tbm tem sentimento, homem tbm fica triste, homem tbm é ser humano

4 sem [Curtir](#) [Responder](#)



1



**Grazielle Gomes**

Na minha opinião, para as pessoas se a mulher chorar é muito normal mas se o homem chora isso se torna um ato de fraqueza tão forte que faz dele "menos homem".

4 sem [Curtir](#) [Responder](#)



**Kaelte Cardoso**

Pode sim sentir sentimentos, todos nós choramos, não importa se seja mulher ou homem, os dois possuem sentimentos, então qualquer um pode chorar.

4 sem [Curtir](#) [Responder](#)



**Lavinia Silva**

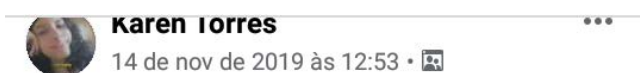
Claro que sim, todos nós temos sentimentos, assim como mulheres podem mostrar tanto dentro de um quarto fechado ou na rua, um homem também tem direito disso.

4 sem [Curtir](#) [Responder](#)





## Postagem 4 e comentários

**Karen Torres**

14 de nov de 2019 às 12:53 • 📷

O que vocês acham sobre essa "distribuição de tarefas"?



6

6 comentários • Visualizado por +20

**Gabryelle Brito**

Injusta. Os dois podem ajudar nas tarefas de casa, já que ambos chegam cansados.

7 sem [Curtir](#) [Responder](#)

1

**Raquel Danielli**

Totalmente errado pq se fosse ao contrário ele ia achar isso super errado.. tarefas tem q ser divida dependente do q for. Caso ele chega ms cedo q ela e a casa está bagunçada? Ele n vai fazer por acha q a terefa de casa é p sua mulher fazer ?.. lógico q não. Se ele chegou ms cedo ele tem q fazer as coisas p adianta os afazeres de casa.

Ass : Everton

N : 7



**Jeniffer Almeida**

Errado. Os dois tem a mesma obrigação dentro de casa, Não importa se é homem ou mulher.

6 sem [Curtir](#) [Responder](#)



1



**Isaias Victor**

Ou os dois vai dormir com fome ou os dois ajudam o justo é esse

6 sem [Curtir](#) [Responder](#)



1



**Matheus Pereira**

Errado. Os dois devem se ajudar independente de quem trabalha ou n e assim ambos podendo descansar pro próximo dia, até pq a vida n é um morango.



1

## ANEXO Q – Diários de experiências

Carolina Mendes Lima 903

Nada mudou para mim, eu ainda continuo pensando do mesmo jeito. Tem que ter igualdade, dividir não ajudar, mulheres tem que ter o mesmo direito que os homens e etc.

No curso tem pessoas que pensava ao contrário no começo, mas mudaram de ideia depois de um tempo. Temos várias rodas de conversa interativas, que fizeram muito bem para o curso.

nome: Gabriel / 901

meu trabalho de casa, porque queria o posto de trabalho  
e também mudar algumas coisas, mudar

Thais Vieira

nº: 31

## Diário de experiência.

Bom dia uma experiência positiva em  
 casa a turma também. Tivemos de a  
 respeito a opinião do outro, não vai  
 logo sabemos que, respeito a opo  
 respeito, as vezes não concordamos mas  
 opinião do outro. Aprendemos a briga  
 da por a mesma opinião e razão que da  
 A liberdade que não me toca por a  
 linha que descreve o dia, da vida po  
 não é necessariamente, não há pra mim  
 também.

Froylla  
9<sup>a</sup>

## Razo de suficiencia

no minto afundir esas diaboladas, revivian munda pero morno  
 Tuno, mudo, mas glomerosos e diabolos.  
 a diabolade que mas mudo mudo glomero fa ratero a dento  
 'alho de cigar'.  
 la impudencia deiro pro mudo e mudo e como uno  
 lo diz e' mudo impudado.

## Diário de experiências.

Bom, no começo, quando o professor chegou na sala com esse "ideia eu acho" que não é dar certo, por conta dos merunos do Sal e Ialé. Mas quando ele chegou com o foto e todos começaram a discutir de forma civilizada e eu que era possível. Ao ~~passo~~ da discussão do ano deu pra ver que ocorreu uma mudança na turma, os alunos começaram a se ouvir, a lerias as coisas um pouco mais a respeito nas se posicionam nas coisas e sabem defender o que acho que é certo. Fazendo foi um ótimo experiência, ~~podem ter as coisas de~~

aluno: guilherme

Surma: 901

Essas minhas experiências que passei, nenhuma delas não mudou nada  
em mim, <sup>mas</sup> com toda essa experiência, até que escrevi Boas, Eu Aprendi  
mais coisas com essas Aulas.

nome: Gustavo/12-901

**Kael**



esse foi na época em modo, continuei com os  
meus estudos, mas mudou. Legal do parte do professor, pare  
e conseguiu. Então isso foi minha experiência.

:)

m = 13

Tabela: 20X

Sociais Niter

Diário de experiências

Todas as atividades foram importantes ajudando a gente perder a vergonha em falar. Com os amigos da bola até mesmo com professora, não só como uma obrigação mesma coisa, atividades de fraternização e bastante comunicativas em a usso acho que nós prezamos que coisa que levamos para a vida. Tudo nada foi em vão. Cuidando até que muito tímido que não era muito. Já se abria mais um pouco tendo o tim.

Schiffel 903

## Diário de EXPERIÊNCIA

As atividades que a professora passou em sala de aula foram um tanto interessantes de se ver, porém não mudou nada em termos de forma de pensar, conduta e maneira. A nota de conclusão foi a atividade mais interessante que eu achei, porque eu pude observar o tipo de pensamento que os pessoas em minha sala tinham. Eu vi algumas que não estavam pensando desta jeito, mas foi muito interessante. As atividades não são interessantes para quem precisa obter o mundo e se adaptar ao mundo, embora eu ache que não tem achado nada novo.

## Small talk

É importante porque ajuda ~~no~~ <sup>nos</sup> presta atenção e ajuda a ser  
Cala para falar e também mudar algumas opiniões ruins.

Aluna: Karen Martins Torres, N.º: 18 Turma: 901

### Diário de Experiências

Uma das atividades que eu mais mudou foi a roda de conversa, já que me ajudou no entendimento da opinião dos meus colegas de classe, e debater sobre as assuntos mencionados na sala de aula é importante já que procurar entender a opinião nos ajuda também encontrar outra perspectiva que às vezes nos ajuda até compreendimentos melhor.

Leitura ingles 908  
Nº 22

### Diário de experiências

Neste ano nós fizemos várias atividades teve as leituras fora do sala, teve as debates no sala. Alguns foram difíceis de aplicar por que algumas pessoas falam muito, mas como tudo mudou agora consegue fazer as atividades, só de escutar uns aos outros.

Nome: Elisavete da Silva Day Netto  
 Turma: 903  
 Nº: 27

## Diário de Experiências

No estudo de hoje fiz as mudanças  
 as letras das palavras, e forme de falar.  
 fiz as trocas as palavras das palavras. Uma  
 das coisas que o doº mudou buscando de  
 uma palavra dada. A importância de ser  
 o mesmo grande mas não dentro de outras  
 condições.

Em minha opinião tudo isso faz  
 mudar bastante profundamente, e forme de  
 as palavras, e forme de falar, abriu  
 portas.

A dificuldade de saber nos outros  
 muito interessante, ainda mais que faz por  
 um ser em outras palavras que mudas de  
 locação etc como uma frase "aloha". Eu  
 de muita aprendizagem.

Aluno(a) Lucas Almeida 901

### Diário de Experiência

As experiências que tive e consegui entender foi sobre as preconceitos com as mulheres, as diferenças como as meninas e meninos são tratadas. A importância de respeito o próximo e diversas outras coisas que aprendi em aula, a turma também tem se adaptado melhor com o tempo antes não sei entender que a professora tanta falando. Era muito difícil mas com o tempo tudo ficou melhor, muitas ~~mudanças~~ mudanças com o tempo..



Aluna: Maíra dos Santos  
n.º: 26

## Diário de experiência

Jogar as atiradeiras  
servirão para nos mostrar  
o lado oculto das coisas,  
um lado que a socie-  
dade prefere ocultar. Essas  
atiradeiras ajudaram  
os alunos a se sentirem  
melhor capazes a  
discutir sem precisar  
ofender, e o mais  
importante; ajudou os  
alunos uma questão de  
respeitar todas as opiniões,  
sejam elas parecidas ou  
diferentes.

## 0.1 Rio de EXPERIÊNCIA

ESSE EXERCÍCIO É IMPORTANTE PORQUE APRENDEMOS A "ESCUTAR" É MUITO MAIS.

NO COMEÇO EU TINHA UM PENSAMENTO DIFERENTE DAS CRIANÇAS E HOJE SEM OIA SÁ TENHO A MENTE MAIS LIBERTA.

Matheus

n. Botica e. Oliveira 909

Minha experiência com , todas essas aulas  
foi muito bom para me intervir com  
o tema, aprendi mais o diálogo com as  
pessoas, e mudar minha opinião

REVISTA 29

Para mim a atividade mais importante foi a troca de convívio, pois deu pra de botar rapidamente as opiniões além de aprender muito com as opiniões dos outros colegas. Deu pra conhecer muito o biólogo de outro, antes mal conhecia. Deu pra aprender sem comêgor uma coisa que eu não sabia, mas hoje do pra discutir um assunto abertamente.

man: Parólia n.º 30 História de Portugal

na minha opinião o lido não se ligou a mantido por que uma ajuda bastante  
 os lidos a des suas coisas de uma forma diferente da que eles tinham.

atitudes que mantidas foi os olhos de água aquela história mesmo bastante  
 comigo e acredito que com essas coisas que estão na vida

ajudas bastante na terra pois eles não tinham nada depois das Partidas  
 e foram esses olhos e isso e muito bom Era mesmo. Por que muitos  
 lidos não tinham água de. muitas realidades e outras coisas além disso  
 eles não tinham bastante.

num. Paróquia n.º 30 22 de Maio de 1912

na minha opinião o melhor meio de manter a paz que uma ajuda constante  
 as linhas a des suas linhas de uma forma separada da que elles tinham.

Atividade que mantem a paz os olhos de agua aqua historia ~~na~~ historia  
 comigo e credito que com suas cartas que estava na rola

ajuda constante na terra pois elles não tinham nada mais do que a politica  
 e falam agora oham e imo e outros com Era turgida. Por que muitos  
 pensos não tinham agua de. malhira - realidade e outras coisas além de  
 des rola constante.