



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Renata Targino de Figueiredo

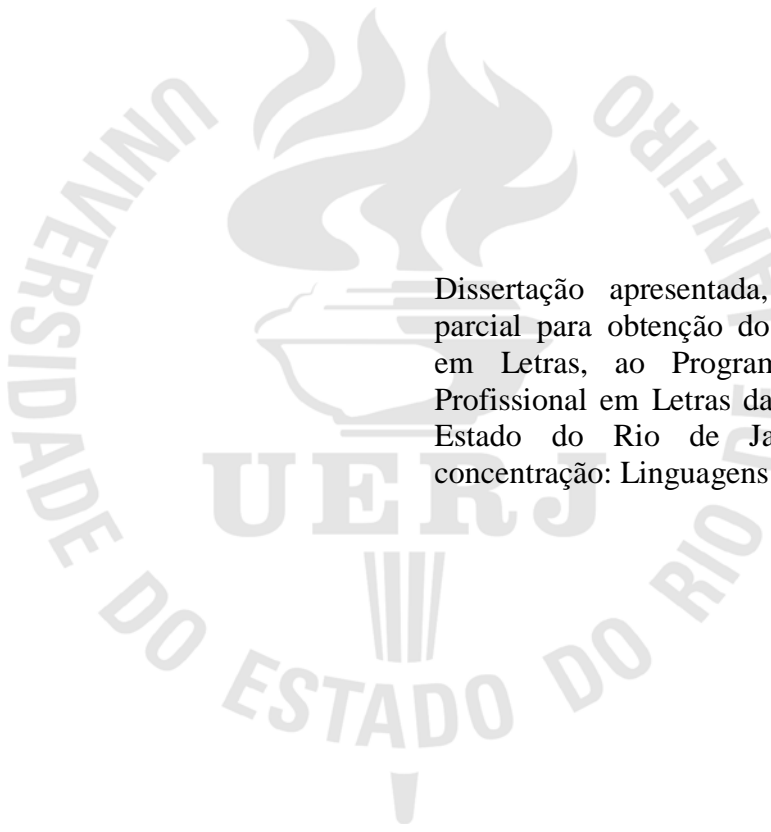
**Meninas e meninos de papel: pedagogia feminista e letramento crítico na  
promoção da igualdade de gênero na escola**

São Gonçalo

2020

Renata Targino de Figueiredo

**Meninas e meninos de papel: pedagogia feminista e letramento crítico na promoção da  
igualdade de gênero na escola**



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

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

F475  
TESE

Figueiredo, Renata Targino de.  
Meninos e meninas de papel : pedagogia feminista e letramento crítico na promoção da igualdade de gênero na escola / Renata Targino de Figueiredo. – 2020.  
188f. : il.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação – Feminismo – Teses. 2. Letramento – Teses.  
I. Oliveira, Marcia Lisbôa Costa de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores.  
III. Título.

CRB/7 – 6150

CDU 37

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

---

Assinatura

---

Data

Renata Targino de Figueiredo

**Meninas e meninos de papel: pedagogia feminista e letramento crítico na promoção da  
igualdade de gênero na escola**

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

Aprovada em 12 de março de 2020.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Betânia Almeida Pereira  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. Carlos Henrique dos Santos Martins  
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

São Gonçalo

2020



## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todas as meninas e mulheres vítimas de violência de gênero, especialmente àquelas que denunciaram e resistiram.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Maria Verônica Targino, minha mãe, que me permitiu vir ao mundo por amor, me deu a vida e sempre me orientou a estudar e trabalhar. Ao meu pai, Antônio Carlos de Figueiredo (*in memoriam*) que me amou, cuidou e educou pelo tempo que foi possível. Às minhas irmãs Érica e Larissa, por respeitarem e compreenderem como sou.

Às minhas avós, tias e primas que me criaram, alimentaram, levaram para a escola e para o curso de inglês. À tia Vera Lúcia e ao tio Klécio Lago Melo que me acolheram no seu lar por dois anos e acreditaram que eu podia ser mais.

Ao meu companheiro Alexandre Alves, que me apoia incondicionalmente, me ajuda e cuida de mim como ninguém.

Às amigas Michelle e Ana Paula Reis, com quem aprendi o caminho para o sucesso das meninas pobres periféricas: dedicação total aos estudos.

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Marcia Lisbôa, que antes de ser uma super profissional, é um ser humano lindo por quem se apaixona à primeira vista. A Maria Betânia, professora carinhosa e gentil, e Carlos Henrique, amigo generoso e muito querido, que aceitaram prontamente o convite para compor a banca.

Às amigas da turma do Mestrado Profletras 2018, em especial: Raquel Danielli, Elaine Sampaio, Letícia Franco, Silviene Florentino e Isabela Soares. Às incríveis mulheres professoras do programa de mestrado Profletras da FFP/UERJ.

Às queridas colegas de trabalho Juliana Regoto e Nayane Oliveira por serem precursoras do Mestrado Profletras na minha escola e por emprestarem materiais e livros por tempo indeterminado. Às diretoras da minha escola, Cláudia, Nilma e Regina e à coordenadora pedagógica Elaine Soares. Às colegas que colaboraram comigo e com a turma 902: Bianca Manzani, Cláudia Marques e Solange Borges.

À amiga Juliana Melo, por sempre me apoiar e confiar na minha capacidade. Ao amigo Adriano Melo, pelo suporte técnico *online* e *full time*. Ao amigo Erick Bernardes pela parceria e publicidade do Prêmio Paulo Freire.

Às amigas mestres e doutoras, mulheres pós-graduadas que me inspiraram a chegar aqui, pois sem elas eu não me tornaria tão empoderada: Cíntia Velasco, Laira Pinheiro, Camila Pereira e Anna Tavares.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), à qual agradeço.

Por fim, minha gratidão e máximo respeito a todas as meninas e mulheres feministas dos seis continentes do planeta. Feminismo é Revolução!

O problema da questão de gênero é que ela prescreve como *devemos* ser em vez de reconhecer como somos.

*Chimamanda N. Adichie*

## RESUMO

FIGUEIREDO, Renata Targino de. *Meninas e meninos de papel: pedagogia feminista e letramento crítico na promoção da igualdade de gênero na escola*. 2020. 188f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

Esta pesquisa problematizou as relações de gênero e poder na escola, a partir da análise das desigualdades e violências de gênero em uma turma de 9º ano do ensino fundamental da rede pública estadual do Rio de Janeiro. Por meio da pesquisa-ação socialmente crítica (TRIPP, 2005; OLIVEIRA, 2019), realizei uma investigação científica de abordagem interpretativista, participativa e emancipatória, em que professora e estudantes interagem no contexto observado. Como proposta para o enfrentamento do problema, foram elaboradas ações pedagógicas com literatura e outras linguagens. Proponho como aporte teórico uma articulação entre a episteme feminista (RAGO, 2018; SAFFIOTI, 2015; GONZALES, 2019) e as pedagogias críticas – que buscam a conscientização e o engajamento discente na luta por justiça social (FREIRE, 2018; HOOKS, 2018) – em prol da promoção da igualdade de gênero na escola. O Letramento Crítico (FREIRE, 2015; JANKS, 2016) surgiu como alternativa para a problematização das relações desiguais de acesso e poder que emergem dessa tensão, provendo todas e todos de recursos necessários para construir coletivamente um ambiente mais democrático, com empatia, solidariedade, equidade e respeito às diferenças.

Palavras-chave: Desigualdades de gênero. Violência de gênero. Pedagogia feminista. Episteme feminista. Letramento crítico.

## ABSTRACT

FIGUEIREDO, Renata Targino de. *Paper girls and boys: feminist pedagogy and critical literacy promoting gender equality at school*. 2020. 188f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

This research problematizes the relations of gender and power at school, from the diagnosis obtained by the analysis of the inequalities and gender violence in a 9th grade class of public elementary school in the state of Rio de Janeiro. Through socially critical research-action (TRIPP, 2005; OLIVEIRA, 2019), I conducted a scientific investigation with an interpretive, participatory and emancipatory approach, in which teacher and students interact in the observed context. As a proposal to face the problem, pedagogical actions were developed with literature and other languages. I propose as a theoretical contribution an articulation between the feminist episteme (RAGO, 2018; SAFFIOTI, 2015; GONZALES, 2019) and critical pedagogies – which seek awareness and student engagement in the struggle for social justice (FREIRE, 2018; HOOKS, 2018a) – in favor of promoting gender equality in school. Critical Literacy (FREIRE, 2015; JANKS, 2016) appears as an alternative to problematize the unequal relations of access and power that emerge from this tension providing everyone of the necessary resources to collectively build a more democratic environment, with empathy, solidarity, equity and respect for differences.

Keywords: Gender inequalities. Gender violence. Feminist pedagogy. Feminist episteme. Critical literacy.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Slide da apresentação de notas estatísticas do Censo Escolar 2017 .....	25
Figura 2 – Muro de 620 km contra as desigualdades na Índia .....	37
Figura 3 – Mapa de São Gonçalo/RJ .....	62
Figura 4 – Dados Demográficos do município de São Gonçalo/RJ .....	63
Figura 5 – Mapa de São Gonçalo por Distrito .....	65
Figura 6 – Distribuição de estudantes por série em 2018.....	66
Figura 7 – Manifestação de estudantes e docentes em greve.....	66
Figura 8 – Aula-passeio de geografia nas dunas de Cabo Frio/RJ .....	67
Figura 9 – Aula-passeio no Pão de Açúcar.....	68
Figura 10 – Cartaz do Projeto “Mulheres que fazem história” .....	69
Figura 11 – Performance de <i>crossdressing</i> .....	70
Figura 12 – Paródia de “Ai se sesse”, por Brie .....	84
Figura 13 – Paródia de “Ai se sesse”, por Aruna .....	84
Figura 14 – Paródia de “Ai se sesse” não identificada .....	85
Figura 15 – Cordel 1 .....	89
Figura 16 – Cordel 2 .....	90
Figura 17 – Cordel 3 .....	91
Figura 18 – Mulan e Li Shang .....	97
Figura 19 – Carta 1 .....	101
Figura 20 – Carta 2 .....	102
Figura 21 – Carta 3 .....	103
Figura 22 – Carta 4 .....	103
Figura 23 – Carta 5 .....	104
Figura 24 – Pelos direitos das meninas, por Juninho .....	110
Figura 25 – Pelos direitos das meninas, por Thanos e Calvin .....	110
Figura 26 – Pelos direitos das meninas, por Moscou .....	112
Figura 27 – Pelos direitos das meninas, por Mei .....	114
Figura 28 – O que é mulher, por Analua .....	118

Figura 29 – Foto de divulgação do filme <i>Moana</i> .....	122
Figura 30 – Definição de machismo, por Analua .....	124
Figura 31 – Página de apresentação do livro <i>Procurando firme</i> .....	125
Figura 32 – Fragmento da atividade sobre o enredo do livro <i>Procurando firme</i> .....	128
Figura 33 – Definição de mulher poderosa, por Analua .....	131
Figura 34 – Divulgação da Campanha Não é Não .....	140
Figura 35 – Conceito de feminismo, por Analua .....	141
Figura 36 – Slide com 3 definições de feminismo .....	142
Figura 37 – Slides com fotos de mulheres negras e indígenas .....	143
Figura 38 – Capa do livro <i>Malala: pelo direito das meninas à educação</i> .....	148
Figura 39 – Mensagem de Yuno sobre a elaboração didática .....	150
Figura 40 – Mensagem de Yuno sobre a elaboração didática.....	151
Figura 41 – Apresentação sobre desigualdades e violência de gênero na sala da 902.....	152
Figura 42 – Poema Gaiola, por Mei .....	153
Figura 43 – Adesivo “Não é não” .....	154
Figura 44 – Cartazes apresentados nas salas e afixados no mural da escola.....	155
Figura 45 – Cartazes apresentados nas salas e afixados no mural da escola.....	155
Figura 46 – Mensagem-denúncia de Yuno via aplicativo .....	156
Figura 47 – Apresentação dos grupos nas turmas de 6º e 7º anos .....	157
Figura 48 – Produção de mensagens para afixar no pátio da escola.....	159
Figura 49 – Mensagens colocadas no pátio da escola .....	160
Figura 50 – Publicações em redes sociais feitas pelos grupos de trabalho.....	161
Figura 51 – Palestra do escritor Erick Bernardes sobre crônicas .....	162
Figura 52 – Comemoração do Prêmio Paulo Freire .....	163
Figura 53 – Crônica produzida para o nosso encerramento .....	164
Figura 54 – Foto da turma 902 após atividade no pátio da escola .....	168



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Infográfico Atlas da Violência 2018 .....	22
Gráfico 2 – Professores na educação básica conforme gênero (2007) .....	27
Gráfico 3 – Perfil de docentes na educação infantil por gênero .....	28
Gráfico 4 – Taxas de feminicídio na América Latina, Caribe e Península Ibérica (2018) .....	31
Gráfico 5 – Recorte de gênero da turma .....	72
Gráfico 6 – Leitura e escrita fora da escola .....	73
Gráfico 7 – Infográfico da percepção popular sobre casos de estupro .....	113
Gráfico 8 – O que você deixa de fazer por ser menina (o)? .....	119
Gráfico 9 – Escolha de profissões .....	120

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Livros lidos pela turma .....	74
Quadro 2 – Atividades da fase exploratória da pesquisa .....	76
Quadro 3 – Atividades realizadas na etapa 1 da pesquisa .....	77
Quadro 4 – Atividades realizadas na etapa 2 da pesquisa .....	77
Quadro 5 – Atividades realizadas na etapa 3 da pesquisa .....	78
Quadro 6 – Plano de aula .....	82
Quadro 7 – Respostas à questão 1 .....	87
Quadro 8 – Atividades propostas na Etapa 1 .....	95
Quadro 9 – Atividades propostas na Etapa 2 .....	119
Quadro 10 – Transcrição da roda de conversa com os meninos I .....	134
Quadro 11 – Transcrição da roda de conversa com as meninas I .....	134
Quadro 12 – Transcrição da roda de conversa com os meninos II .....	135
Quadro 13 – Transcrição da roda de conversa com as meninas II .....	135
Quadro 14 – Transcrição da roda de conversa com os meninos III .....	137
Quadro 15 – Transcrição da roda de conversa com as meninas III .....	137
Quadro 16 – Transcrição da roda de conversa com os meninos IV .....	138
Quadro 17 – Transcrição da roda de conversa com as meninas IV .....	139
Quadro 18 – Atividades propostas na etapa 3 .....	147

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FLIP	Festa Literária de Paraty
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPU	Inter-Parliamentary Union (União Interparlamentar)
LC	Letramento Crítico
LGBTQ+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, <i>Queer</i> +
MEC	Ministério da Educação
OIG	Observatório de Igualdade de Gênero
ONU	Organização das Nações Unidas
PASC	Pesquisa-ação Socialmente Crítica
PNE	Plano Nacional de Educação
SPM/PR	Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República
SEPPIR	Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
1	<b>POR QUE COMBATER DESIGUALDADES DE GÊNERO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS?</b> .....	22
1.1	<b>A luta por direitos iguais: compromisso com um mundo sustentável</b> .....	30
1.2	<b>A quarta onda feminista na escola</b> .....	36
2	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	40
2.1	<b>O papel do Letramento Crítico</b> .....	40
2.2	<b>Sobre a produção teórica feminista no Brasil</b> .....	46
2.3	<b>O papel da episteme feminista na educação</b> .....	50
2.4	<b>Por uma pedagogia crítica feminista</b> .....	52
3	<b>METODOLOGIA</b> .....	58
3.1	<b>Contexto da pesquisa</b> .....	62
3.2	<b>Sujeitos da pesquisa</b> .....	72
3.3	<b>Atividades propostas</b> .....	76
4	<b>ANÁLISE DAS ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS</b> .....	81
4.1	<b>“Ai, se sesse”</b> .....	82
4.2	<b>“Respeita as mina”</b> .....	86
4.3	<b>Cordel em homenagem às mulheres</b> .....	88
5	<b>PROPOSTA PEDAGÓGICA CRÍTICA FEMINISTA</b> .....	93
5.1	<b>Etapa 1 – Reflexões e debates sobre representações da masculinidade</b> .....	95
5.1.1	<u>Homem ser</u> .....	96
5.1.2	<u>Homem não chora ou um homem também chora</u> .....	100
5.1.3	<u>Preta: gênero-raça-classe e empatia</u> .....	105
5.1.4	<u>Pelos direitos de todas e todos: direitos humanos e igualdade de gênero</u> .....	108
5.2	<b>Etapa 2 – Reflexões e debates sobre representações da feminilidade</b> .....	117
5.2.1	<u>Questionário sobre desigualdades de gênero</u> .....	119
5.2.2	<u>Moana: uma princesa guerreira</u> .....	121
5.2.3	<u>Procurando firme: a queda do estereótipo da princesa</u> .....	125

5.2.4	<u>A moça tecelã: o que é ser uma mulher poderosa?</u> .....	130
5.2.5	<u>“Lilith somos nós”: mitos, reprodução de desigualdades de gênero e feminismo</u> .....	140
5.3	<b>Etapa 3 – O processo de reconstrução das relações de gênero no espaço escolar</b> .....	145
5.3.1	<u>A voz de Malala: a educação como um ato político</u> .....	147
5.3.2	<u>Elaboração didática colaborativa: consciência crítica e engajamento</u> .....	149
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	165
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	169
	<b>APÊNDICE A</b> – Atividade Diagnóstica com Música.....	176
	<b>APÊNDICE B</b> – Questionário sobre desigualdade de gênero.....	177
	<b>APÊNDICE C</b> – Atividade sobre o filme <i>Moana</i> .....	178
	<b>APÊNDICE D</b> – Atividade sobre o Conto de Fadas para Mulheres Modernas..	179
	<b>ANEXO A</b> – Texto Jornalístico sobre Femicídio .....	180
	<b>ANEXO B</b> – Homem não chora.....	182
	<b>ANEXO C</b> – Um homem também chora (Guerreiro menino) .....	183
	<b>ANEXO D</b> – Pelos direitos dos meninos .....	184
	<b>ANEXO E</b> – A caixa de Pandora .....	185
	<b>ANEXO F</b> – A moça tecelã .....	186
	<b>ANEXO G</b> – Questionário sobre escrita e leitura na vida cotidiana .....	188

## INTRODUÇÃO

Luta é a ação do desejo que nos politiza.

*Marcia Tiburi*

A palavra luta pressupõe uma espécie de diálogo, porque comunica algo e marca posições. O tema da presente pesquisa evoca sentidos que remetem ao confronto, ao combate, à luta, pois problematiza as relações de gênero e poder na escola, convidando ao diálogo e demonstrando que nesse campo todas e todos têm o seu lugar. A partir do diagnóstico obtido pela análise das desigualdades e violências de gênero em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, da rede pública estadual do Rio de Janeiro, em São Gonçalo, propus o enfrentamento do sexismo e de outros tipos de discriminação, elaborando ações pedagógicas com literatura e outras linguagens – cinema, música, notícia etc. –, a fim de contribuir para a construção de um ambiente de mais empatia, solidariedade, equidade e respeito às diferenças.

Durante o período de dois anos letivos, nas aulas de leitura e produção textual, acompanhei a turma 802 – que passou a ser 902 em 2019. A motivação para a realização da pesquisa foi a escuta de depoimentos, opiniões e manifestações de estudantes dessa turma em relação à temática de gênero, diversidade e violência. Valorizar essas vozes em uma perspectiva dialógica e democrática tornou-se o foco principal de uma proposta pedagógica crítica e feminista. Conforme defende bell hooks<sup>1</sup>.

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças (HOOKS, 2018a, p. 174).

Por meio do diálogo, ainda na fase exploratória, pude constatar o que viria a ser o problema da pesquisa: o silêncio constrangedor das meninas e os discursos alienados dos meninos diante de numerosos casos de violência contra a mulher que ocorrem com frequência no país – eventos tão pouco evidenciados, discutidos e problematizados na escola. Também causava incômodo os casos de bullying contra estudantes LGBTQ+; a discriminação em

---

<sup>1</sup> bell hooks é o pseudônimo de Glória Jean Watkins, feminista afro-americana e professora. O nome homenageia a sua bisavó e vem grafado em minúsculas para valorizar o conteúdo da sua obra mais que a sua identidade.

relação às meninas e aos meninos que não se enquadravam nos padrões determinados de beleza e o assédio moral/sexual às estudantes do sexo feminino.

Uma situação que preocupa e que afeta, do ponto de vista epistemológico, é perceber que as desigualdades permanecem naturalizadas no currículo – que por si só não prevê a correção dessas distorções históricas – e que esse assunto não é tema principal em cursos de formação continuada oferecidos a docentes da rede pública estadual do Rio de Janeiro. Parece não ser algo importante a ser resolvido por parte dos gestores, daqueles que promovem políticas públicas para a educação e elaboram documentos que regem e organizam o setor. A despeito disso, a sociedade aponta para a escola como um espaço ideal de mudança e des/reconstrução cultural.

A emergência de um problema pode ocorrer porque implicaria, por exemplo, tomarmos consciência de alguma informação ou teoria relevante que de repente nos alerta para algo que não percebíamos como sendo incomum em determinada situação (KOBEL; LANKSHEAR, 2008, p. 46-47).

A partir do meu do meu lugar de fala e de escuta (RIBEIRO, 2017; TIBURI, 2018) – por ser mulher, branca, periférica, professora e feminista –, noto que foi necessário investigar os mecanismos possíveis para a redução das desigualdades nas relações de gênero na escola, e que o combate a essas desigualdades é pauta de primeira ordem do Feminismo. Propus, então, questionamentos passíveis de serem respondidos neste trabalho.

- 1) Conhecer e compartilhar mundos, ter contato, vivências e experiências com “o diferente”, através de filmes, textos, músicas, torna estudantes de todos os gêneros mais empáticos e solidários?
- 2) O processo de troca de saberes, por meio de estratégias de leitura do texto literário e de outras linguagens, é suficiente para alcançar uma consciência crítica a respeito do desequilíbrio nas relações de gênero na escola e da necessidade de se promover igualdade de gênero nesse espaço de diversidade e múltiplos saberes?

Ao colocar o problema desta pesquisa pedagógica em termos de questões, nas quais exponho o ângulo sob o qual direcionei o meu olhar na busca de soluções (KOBEL; LANKSHEAR, 2008), foi possível estabelecer um plano de ação.

O objetivo geral do trabalho proposto foi elaborar estratégias pedagógicas referenciadas na episteme feminista, a fim de combater desigualdades e violências de gênero na sala de aula, visando à equidade e ao respeito pela diversidade humana, seguindo os

paradigmas de uma educação democrática e libertadora (FREIRE, 2018) para a formação de sujeitos letrados criticamente.

Para alcançar o objetivo geral, fora necessário emplementar os seguintes objetivos específicos:

- 1) Diagnosticar, através de questionários estruturados (Apêndice B; Anexo G) e rodas de conversa, os tipos de desigualdades e violências nas relações de gênero que ocorrem dentro e fora da sala de aula;
- 2) Discutir a abordagem dos estudos sobre letramento crítico e das teorias feministas como alternativa para alcançar a conscientização e a transformação dos estudantes em prol da justiça social<sup>2</sup>;
- 3) Desenvolver atividades pedagógicas por meio de leitura e produção de textos em diferentes modos de construção de sentidos que estimulassem debates e reflexões sobre desigualdades e sobre os riscos da essencialização dos papéis de gênero;
- 4) Propor uma elaboração didática colaborativa, desenvolvida em parceria com os estudantes, que os conduzisse à compreensão da necessidade de promover igualdade de gênero em toda a escola.

O Letramento Crítico (LC) surgiu como alternativa apropriada para a problematização das relações de poder e acesso que emergem da tensão na sala de aula entre pessoas marcadas por gêneros diferentes – em que um se percebe superior aos demais. Nesse espaço se expõem algumas nuances das discriminações e preconceitos ali reproduzidos. O LC põe em relevância a necessidade de os estudantes desenvolverem uma visão coletiva.

[...] a qual coloca em primeiro plano questões de poder e atenta explicitamente para as diferenças de raças, classes, gênero, orientação sexual e assim por diante. Ela coloca estudantes e professores num estado de espírito questionador que ultrapassa a aprendizagem didática factual para desenvolver uma consciência crítica que pode levar à busca de justiça e equidade (CERVETTI; DAMICO; PARDELES, 2001 apud EDUGAINS, 2009).

Essa visão coletiva questionadora que tem como premissa a promoção de justiça e igualdade, dentro da temática do gênero e da sexualidade, é justamente o que buscam as

---

<sup>2</sup> Minha intenção é contribuir para a diminuição das desigualdades existentes entre estudantes que, embora estejam na escola, não vislumbram o respeito a todos os seus direitos humanos e constitucionais, ou seja, a questão da igualdade de gênero é uma questão de justiça social (importante categoria para o teórico Paulo Freire, que envolve também as questões raciais, de classe, de segurança alimentar etc.). Professoras e professores conscientes do seu contexto social, que visam à transformação desse contexto, estão comprometidas/os com a justiça social. Ver: ZEICHNER, Kenneth M. *Justiça Social: desafio para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.



peçoas consideradas feministas. Sabendo que os feminismos<sup>3</sup> representam “um conjunto de movimentos políticos, sociais, filosofias que almejam a construção de direitos iguais por meio do fortalecimento das mulheres e da libertação dessas da opressão masculina” (MELO; THOMÉ, 2018, p. 19), que produz sua própria reflexão crítica e teórica, entendo que a epistemologia feminista – expressa em diferentes disciplinas como a antropologia, a sociologia, a história etc. – tem um papel fundamental nesse processo de transformação.

No Capítulo 1, contextualizo e justifico a realização desta pesquisa expondo dados estatísticos por meio de gráficos que apontam para o crescimento da violência letal contra as mulheres, principalmente as mulheres negras e a população LGBTQ+; explico as razões pelas quais a escola pode se envolver mais ativamente nessa problemática e destaco a relevância e a influência dos movimentos feministas contemporâneos na formação social e política das/os estudantes, visando à conscientização e à mudança.

No Capítulo 2, proponho como aporte teórico desta pesquisa uma articulação entre a episteme feminista e o LC – alinhar consciência crítica e engajamento discente com práticas de leitura e escrita que as/os conduzam na luta por justiça social, e assim construir uma *pedagogia crítica feminista* para promover a igualdade de gênero na escola.

Na busca de ferramentas teóricas para desnaturalizar as diferenças, mediar conflitos entre meninas e meninos e estimular a sua conscientização, reconhecendo o seu *papel* de protagonismo na luta por igualdade, elegi *gênero* como a principal categoria de análise, entretanto considere relevante abordar em alguns instrumentos a diversidade étnico-racial e de classe que marcam os sujeitos e o contexto observados e descritos no Capítulo 3.

A categoria gênero, conhecida a partir dos anos de 1970, representa um marco nos estudos da mulher – como se denominava no passado essa área dentro da academia –, pois rompe com a ideia de isolar a diferença sexual macho/fêmea e passa a considerar aspectos relacionais e culturais da construção social, desconsiderando o determinismo biológico. Conforme afirmam as professoras Maria Luiza Heilborn e Bila Sorj (1999, p. 183) “os homens passaram a ser incluídos como uma categoria empírica a ser investigada nesses estudos e uma abordagem que focaliza a estrutura social mais do que os indivíduos e seus papéis sociais foi favorecida”.

Portanto, pensando em uma abordagem feminista que não exclui os meninos, busquei contemplá-los amplamente nas estratégias traçadas ao longo das atividades diagnósticas

---

<sup>3</sup> O termo no plural indica a diversidade feminista para atender, em teoria e prática, às necessidades das mulheres, contemplando suas diferenças de raça/etnia/classe/sexualidade/idade/território. Segundo Tiburi (2018, p. 43), todo feminismo é “particular e geral ao mesmo tempo”, está ligado ao outro em uma relação dialética.

analisadas no Capítulo 4, afinal, foi preciso refletir: até que ponto eles também são vítimas desse sistema que relega ao masculino atitudes e falas agressivas e violentas? Até que ponto a escola alimenta esse ciclo de opressão? Tendo em consideração esses questionamentos, foi necessário investigar os mecanismos sociais que fundamentam a educação e a formação dos sujeitos de sexo masculino, além de discutir coletivamente os conceitos de masculinidade e feminilidade que orientam as ações e práticas pedagógicas.

Conforme observa a filósofa Márcia Tiburi (2018), ao descrever o seu próprio pai, os homens também são vítimas do patriarcado.

É fato que ele aprendeu a confundir masculinidade com violência, como muita gente faz até hoje. Foi criado em um mundo de segregação, em que os sexos e os gêneros não ajudam uns aos outros com seus saberes. Embora não se possa tirar a responsabilidade de ninguém, a noção de respeito não poderia surgir no contexto em que ele vivia (TIBURI, 2018, p. 38).

É fundamental termos um olhar sensível sobre a educação que é oferecida aos meninos, considerando o ambiente em que são criados, formados, orientados; ambiente inserido em uma sociedade patriarcal e machista que os prepara para serem os alvos de crimes bárbaros contra irmãs, mães, companheiras, colegas de trabalho e professoras. Mesmo sem se conscientizarem desse sistema de dominação, controle, opressão e poder, eles o reproduzem sem ao menos refletir a respeito. Segundo Saffioti, “poder-se-ia perguntar: o machismo favorece sempre os homens? Para fazer justiça, o sexismo prejudica homens, mulheres e suas relações” (SAFFIOTI, 2015, p. 37).

*Meninas e meninos de papel* é um título de múltiplos sentidos, pode se referir tanto ao papel de gênero que cada uma/um escolhe performar em meio social, quanto ao desempenho ativo e político no exercício da cidadania, ou ainda remeter às personagens das narrativas – ficcionais ou não – com as quais elas e eles se identificaram na pesquisa. Esse título marca a posição de cooperação e parceria entre todas e todos na luta travada contra as desigualdades de gênero nas relações entre pessoas diferentes que coexistem no espaço escolar. Por isso foi necessário discutir sobre o conceito de gênero e outros conceitos ao longo do processo – o que é ser homem e mulher e o que são feminismo, machismo e sexismo –, conforme as análises do Capítulo 5.

É papel da escola respeitar e acolher a todas, todos e *todxs*? Certamente, ninguém deve ficar excluído ou deslocado por não ser binário, porém, uma preocupação constante durante todo o percurso da pesquisa foi utilizar uma linguagem realmente inclusiva – tanto na minha fala durante as aulas quanto na representação escrita deste texto. Essa atitude exemplifica o

nível de transformação que venho buscando não só na minha prática pedagógica, mas também no dia a dia, usando um tipo de referenciação que atenda à diversidade humana.

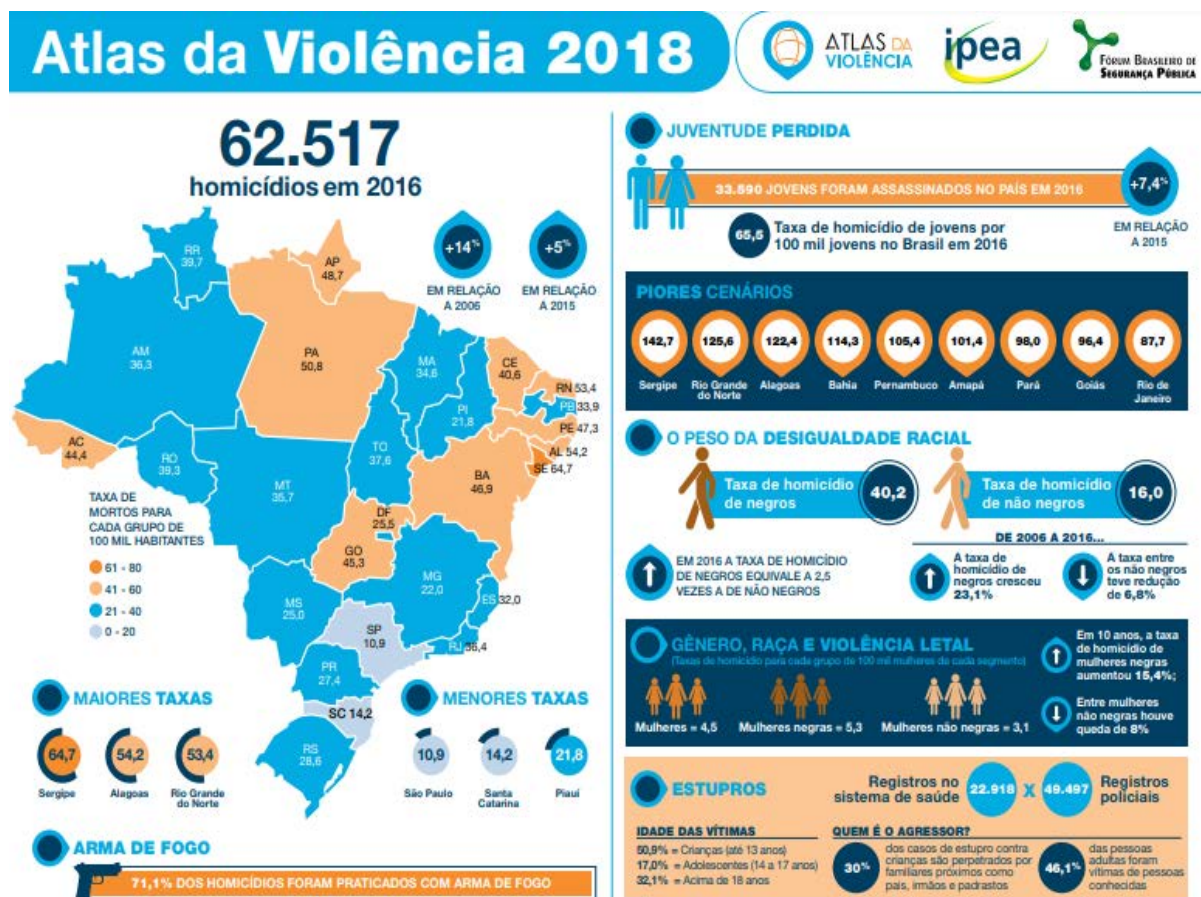
Entretanto, não está claro o entendimento sobre qual forma de escrita é mais adequada para essa finalidade. Esse campo é tensionado por interpretações que julgam que a conversão da marcação de gênero na língua para “x”, “@” ou “e” não configura linguagem neutra inclusiva, por serem impronunciáveis em português, dificultarem a leitura das pessoas com deficiência e não corresponderem a uma alteração estrutural da língua oficial.

Sendo assim, optei por usar recursos disponíveis na própria língua, utilizando substantivos e adjetivos comuns de dois gêneros, em vez de marcá-los com o masculino plural em todas as ocorrências necessárias. Quando se tornou imperativo o uso de artigos, escolhi fazer a marcação de feminino e masculino juntas da seguinte forma: as/os estudantes; cada uma/um. Dessa forma, deixo explícito o meu posicionamento por uma linguagem antissexista e inclusiva para descrever e representar a pedagogia crítica feminista que desenvolvi com a turma 902.

## 1 POR QUE COMBATER DESIGUALDADES DE GÊNERO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS?

Para demarcar o contexto amplo da pesquisa e justificar a sua aplicabilidade na escola, primeiramente destaco a precariedade da segurança pública no Brasil. Sem dúvida, a violência que avança pelas cidades e invade os espaços privados e públicos – como as instituições de ensino onde atuamos – atinge pessoas de todos os gêneros, sexos, credos, etnias e classes sociais. No entanto, há dados que comprovam que um contingente da população é mais atingido, está mais desprotegido e, por isso, precisa com urgência de medidas protetivas, de políticas públicas, de leis e do cumprimento dessas leis. São os jovens de periferia, a população negra, LGBTQ+ e as mulheres, como podemos verificar no infográfico a seguir:

Gráfico 1 – Infográfico Atlas da Violência 2018



Fonte: Ipea; FBSP.

Como se pode verificar através do infográfico, no item “Gênero, raça e violência letal”, a taxa de assassinatos de mulheres negras vem aumentando expressivamente nos últimos dez anos (15,4%), enquanto que os casos entre mulheres não negras diminuí discretamente (- 8%). Tal realidade reflete um sistema de desigualdades imposto por uma sociedade patriarcal, de origem colonial e escravocrata. Em um ciclo de descasos e negligências, esta gama de preconceitos e discriminações é reproduzida por docentes e discentes nas relações de gênero e poder nas escolas – fato que nós profissionais de educação vivenciamos ou mediamos praticamente todos os dias, muitas vezes sem saber exatamente como agir.

Essas situações corriqueiras, às vezes banalizadas, geram múltiplos conflitos e pouquíssimas propostas de ações educativas surgem para solucioná-los – conforme exponho no item 1.1, quando menciono a realidade da rede estadual do Rio de Janeiro, que é o estado brasileiro que mais matou pessoas em intervenções policiais no ano de 2018. Analisar a relação entre todas as formas de violência letal e educação não é o objetivo central desta pesquisa, porém, considero importante observar a forma como os entes públicos e as instituições em geral lidam ou ignoram os casos de violência localmente.

A cidade de São Gonçalo/RJ, por exemplo, replica em menor escala esse quadro nacional que torna perigoso e mortal o fato de ser ou parecer mulher. Em 2016 ocorreu um caso de estupro coletivo contra uma mulher em um bar no bairro Lagoinha, vizinho do Pacheco, onde se localiza o colégio estadual no qual atuo. Naquele ano, quando iniciei um debate sobre essa ocorrência com estudantes do ensino médio, percebi que culpar a vítima foi um posicionamento recorrente entre os meninos e parte das meninas e que seria necessário planejar ações para promover a conscientização desses estudantes sobre os riscos fatais, para todas as mulheres, deflagrados pela naturalização das desigualdades e da violência de gênero.

A violência de gênero, modalidade a qual identifiquei no contato com a turma observada em 2018, é aquela que nasce do preconceito apoiado na crença biologicista<sup>4</sup> da supremacia do masculino sobre o feminino nas relações, nesses casos, “muitas mulheres acabam submetidas a situações de sofrimento físico ou psíquico em razão da violência de seus companheiros, irmãos, pais, namorados, empregadores ou desconhecidos (ARAÚJO, BARRETO, PEREIRA, 2009, p. 74).

Para efeito da pesquisa, identifico nos casos de violência de gênero – contra mulheres – uma das consequências das desigualdades que marcam a sociedade brasileira sob a forma

---

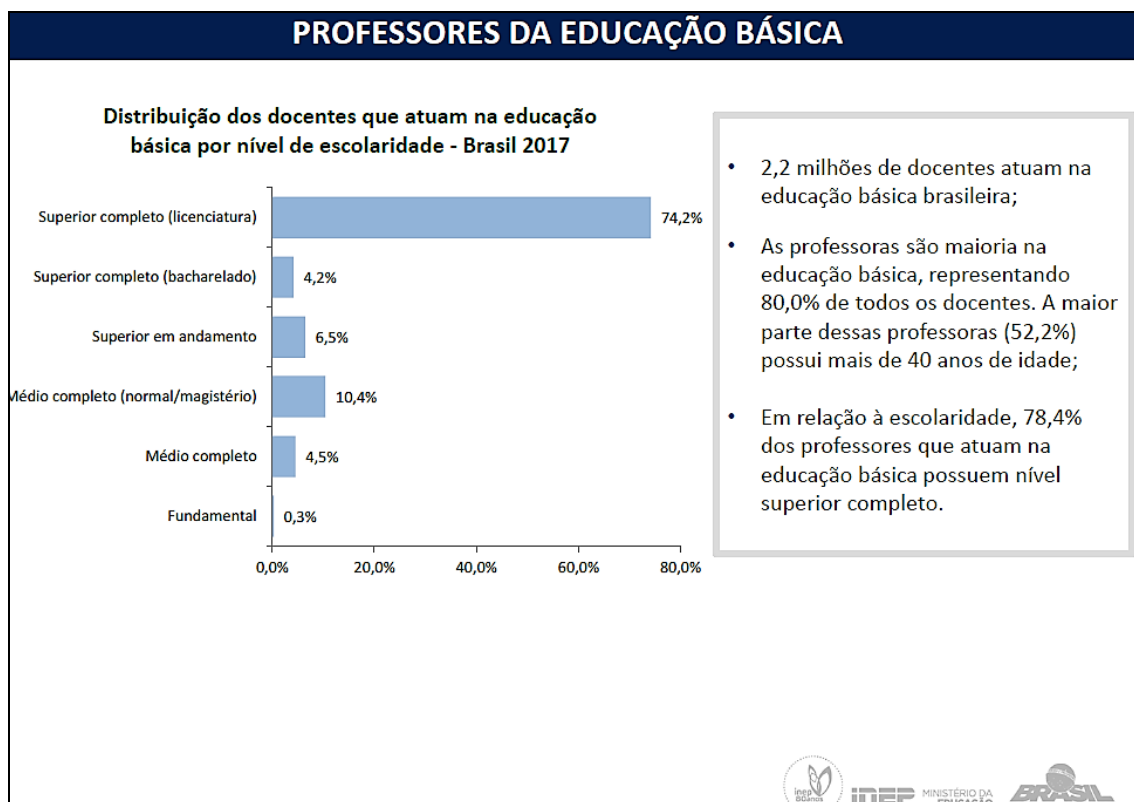
<sup>4</sup> Tendência para interpretar todos os fenômenos (psicológicos, históricos etc.) de um ponto de vista estritamente biológico, essencialista.

como educa suas crianças. Violência de gênero, moral, psicológica, sexual e física também são constantes dentro da escola, então, qual é o *papel* das professoras e professores diante desses casos? Como podem identifica-los? Qual é o nível do seu compromisso no enfrentamento dessas violências?

Ao descrever e explicar violência de gênero, fazendo as devidas distinções com relação à violência doméstica, a pesquisadora Heleith Saffioti (2015) destaca que a desigualdade entre pessoas de sexos diferentes é imposta por tradições culturais construídas socialmente. Ela acrescenta que “nestes termos, gênero concerne, preferencialmente, às relações homem-mulher. Isto não significa que uma relação de violência entre dois homens ou entre duas mulheres não possa figurar sob a rubrica violência *de gênero*” (SAFFIOTI, 2015, p. 75). Sendo assim, é importante observar com cuidado as definições de feminino e de masculino concebidas pela turma 902, que determinam suas relações sociais e revelam as estruturas de poder sobre as quais são ensinadas.

No cotidiano da escola, vejo a falta de respeito pela figura feminina – assim como pela diversidade de gênero e sexualidade – e o não reconhecimento da autoridade das mulheres em situações de divisão hierárquica; o controle do seu corpo; o silenciamento da sua voz; o menosprezo da sua produção intelectual/teórica; o assédio moral, sexual e a agressão física. Esses são exemplos das variadas faces da violência de gênero que se manifesta nas relações entre estudantes e entre profissionais que ali atuam – na imensa maioria mulheres.

Figura 1 – Slide da apresentação de notas estatísticas do Censo Escolar 2017



Fonte: INEP, 2017.

O gráfico exposto e as informações sobre o recorte de gênero dos mais de 2 milhões de professoras/es que atuam na educação básica são resultados do Censo Escolar 2017, pesquisa realizada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) – autarquia vinculada ao Ministério da Educação – e disponibilizada no seu site. Os dados apresentados revelam que 80% dos docentes em salas de aula por todo o Brasil são mulheres. Eles comprovam aquilo que é possível notar apenas observando as faculdades de licenciatura e as unidades de ensino público e privado.

Para grande parte da sociedade, o magistério é um trabalho que inspira cuidado maternal. Por se julgar que esse cuidado com crianças seja natural do sexo feminino, nesse contexto, ensinar/educar seria então um trabalho próprio para as mulheres. Ainda se acredita nisso atualmente e é inegável que nos quadros de funcionários das escolas, entre secretárias, bibliotecárias, professoras, merendeiras, inspetoras, coordenadoras, a presença feminina seja preponderante.

No governo do Marquês de Pombal, segunda metade do século XVIII, a presença feminina no espaço escolar ocorreu de forma gradual e sistemática. Tempos depois, a Educação Básica se tornou um espaço reservado às mulheres. A escola, antes ocupada apenas

por homens, começa a se transformar, conforme observa a professora Maria Inês Sucupira Stamatto<sup>5</sup> (2002). Contudo, nos cargos do alto escalão, nas secretarias de educação e no ministério da educação, quantas são mulheres? Quanto ao material didático, livros especialmente, quantas autoras mulheres? Quantas escolas públicas carregam na sua fachada o nome de uma mulher? Quantas vezes uma artista ou cientista mulher fora homenageada em um projeto pedagógico interdisciplinar? A professora prossegue na exposição.

No Brasil, a “feminização” da profissão ocorre no momento em que o Estado conseguiu tomar a si a organização e o controle do ensino, através de uma legislação a princípio provincial e posteriormente estadual, e através da organização da rede escolar pública em estabelecimentos próprios em forma dos grupos escolares. Entretanto, neste processo a mulher ficará fora dos postos de comando, nenhuma será nomeada supervisora, diretora (casos raros) ou para cargos equivalentes ao de secretário de educação: comando masculino, trabalho feminino (STAMATTO, 2002, p. 10).

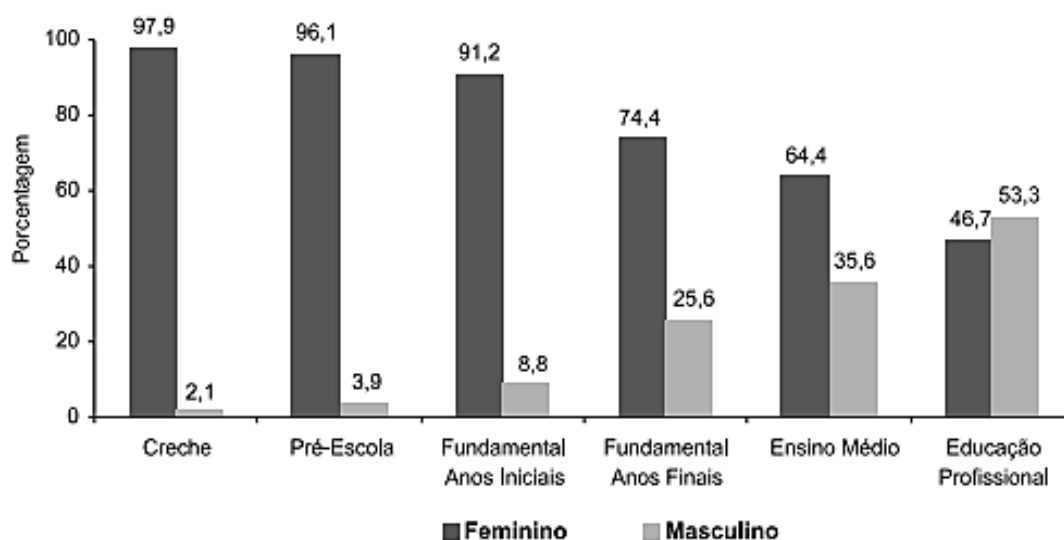
Analisando o contexto histórico no qual os homens tomam as decisões quando o assunto é educação, Otaíza Romanelli (1986) avalia que a forma como o poder político se origina e evolui impacta diretamente no sistema de ensino, pois este servirá para atender justamente aos interesses dessa elite, concentrando na camada social dominante o monopólio da cultura letrada. Regimes políticos determinam os rumos da educação e moldam suas estruturas, seja local ou nacionalmente. Historicamente, o Brasil é um país comandado por homens brancos e ricos. Segundo dados levantados pela União Interparlamentar (IPU), em 2019 as mulheres passaram a ocupar 15% das cadeiras nas casas legislativas, por isso o país ocupa a 156<sup>a</sup> posição de uma lista com 190 países quando se trata de participação da mulher na política. Essa desigualdade de gênero no poder público se reflete na política educacional, de saúde, emprego e renda as quais as mulheres brasileiras estão submetidas.

---

<sup>5</sup> Publicação no evento “História e Memória da Educação Brasileira”, Natal/RN, 2002. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/node/85>>. Acesso em: 01 jun. 2018.



Gráfico 2 – Professores na educação básica conforme gênero



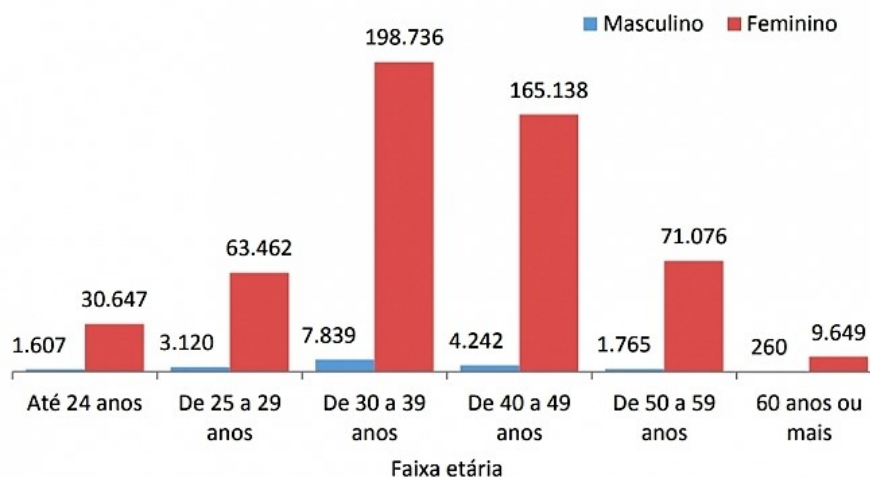
Fonte: INEP, 2007.

O gráfico 2 mostra números que comprovam a divisão sexual do trabalho docente na educação básica em 2007 – profundamente desigual em relação ao gênero. Nessa divisão, os homens são quase completamente ausentes na educação infantil, começam a ocupar mais espaço no ensino médio e aparecem em grau de igualdade apenas no ensino profissional. Em uma sociedade machista, que considera o magistério um trabalho feminino, os que quebram as expectativas e furam esse bloqueio, para atuar nas séries iniciais, precisam superar preconceitos e desconfiança a respeito da sua capacidade.

Então, um professor homem, apenas por ser homem, não tem condições de alfabetizar crianças? Não pode ter contato com esse público? Nesse caso, a paternidade não lhe serve como garantia do direito de ensinar os pequenos? Ou será uma questão socioeconômica, visto que, no Brasil, esses cargos são menos valorizados financeiramente?

No gráfico a seguir, um novo estudo realizado em 2017 demonstra que, passados dez anos, a presença dos homens na educação infantil não mudou.

Gráfico 3 – Perfil de docentes na educação infantil por gênero



Fonte: INEP, 2017.

Os resultados do Censo Escolar 2017 ajudam a interpretar a realidade das escolas brasileiras quanto ao perfil dos profissionais e estudantes. Sabe-se que, no nosso país, docentes que atuam na educação infantil e no primeiro segmento do ensino fundamental são aqueles que recebem os mais baixos salários – aqueles não, aquelas. O estudo aponta que 96,6% dos docentes da educação infantil são do sexo feminino. Dessas professoras, 54,4% têm menos de 40 anos. De 2013 a 2017, o número de docentes que atua na educação infantil cresceu 16,4%.

A desigualdade em relação ao gênero diminuiu no ensino médio e profissional, porém, continua a mesma nas séries iniciais. Pode-se entender que as mulheres, que são maioria no ensino superior na área de educação desde a década de 1990, estão hoje ocupando os postos de trabalho nas séries finais, onde há mais valorização salarial, porém, são quase a totalidade onde se ganha menos. Desse modo, no século XXI, a presença feminina na docência só aumenta, desde a creche até a universidade. Através de outros dados estatísticos do INEP, pode-se notar que nas áreas de ciência e tecnologia, setores que pagam os melhores salários, não só as mulheres não estão bem representadas, como também não estão as classes C, D, E, nem as populações negra e indígena.

Essa gama de desigualdades compõe esse cenário de injustiça social de toda ordem como se assim fosse desde sempre e não houvesse o que fazer para mudar, como se existisse uma força que regula nosso convívio social e determina nosso currículo, nosso aprendizado, nossa orientação vocacional e, por fim, nossa renda, nossa emancipação e autonomia, conforme o gênero a nós atribuído quando nascemos. Que força é essa que exerce tamanho poder? Segundo a professora Maria Felisberta Trindade,

O processo formativo de nosso país revela a cultura patriarcal que o domina há séculos, numa reprodução constante e independente de classe social, na revelação da existência de uma ideologia da superioridade dos homens e de inferioridade e subordinação das mulheres (TRINDADE, 2015, p. 212)<sup>6</sup>.

Tal dominação é, por vezes, imperceptível e frequentemente naturalizada e “colocar o nome da dominação masculina – patriarcado – na sombra significa operar segundo a ideologia patriarcal, que torna *natural* essa dominação-exploração” (SAFFIOTI, 2015, p. 59). Depois de analisar todos os dados levantados, afirmo que a naturalização das desigualdades de gênero, além de legitimar a violência contra as mulheres, leva à restrição de acesso ao saber formal, ao lugar de fala e aos espaços de poder – como se pôde notar ao analisarmos a divisão sexual do trabalho, a disparidade de renda e a participação política de mulheres e homens na sociedade brasileira.

O lugar de fala é uma reivindicação do direito à voz – que para as mulheres negras, por exemplo, significa o direito à vida, tamanha a sua invisibilidade na sociedade – e garanti-lo representa romper com a universalização que exclui e questionar o discurso único (RIBEIRO, 2017). Quando se trata de docência, conforme comprovam os dados, é sobre as mulheres que estamos falando, da atividade laboral relegada a elas, suas condições de trabalho, sua remuneração, sua aposentadoria, sua formação continuada, sua segurança plena no interior das instituições. Ao passo que ocupo esse lugar no relato das minhas experiências pedagógicas, assumo a responsabilidade do lugar de escuta das/os estudantes com quem me relaciono diariamente. A escuta estabelece a prática política do diálogo e equilibra a dinâmica das relações, pois quem fala não deve impor o silenciamento de outras vozes (TIBURI, 2018).

Com esta pesquisa tive a pretensão de investigar se a prática de atividades em sala de aula e projetos pedagógicos interdisciplinares poderiam trazer a literatura como uma aliada na luta diária contra essa naturalização das desigualdades de gênero – geradora de discriminações e violências. Trabalhar com a leitura do texto literário nesta pesquisa remete a outros tempos, quando na segunda metade do século XX a professora Glória Pondé enfrentava a barbárie de uma ditadura civil-militar no Brasil armada de livros e utopias.

---

<sup>6</sup> O conceito de *ideologia* na breve explicação da professora Marilena Chauí: “Além de procurar seu modo de sociabilidade através de instituições determinadas, os homens produzem ideias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural. Essas ideias ou representações, no entanto, tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia” (CHAUÍ, 1995, p. 21). *Ideologia patriarcal* nesta pesquisa é entendida, então, como os recursos e meios pelos quais os homens, exclusivamente, produzem e reproduzem ideias ou representações para justificar a subalternização e a domesticação das mulheres, bem como controlar seus corpos, seu intelecto, sua produção laboral, seu patrimônio, como irão viver e como irão morrer, pelo simples fato de serem mulheres.

É pensando a literatura como espaço de fruição e discussão tanto do sonho como da realidade, que tento desenhar, com professores e alunos, estratégias que levem à construção de um leitor-cidadão contaminado pelo olhar feminino, quer dizer, que não seja apenas competitivo e utilitarista, mas apresente uma ética que comporte a solidariedade, a partilha e a emoção em sua subjetividade (PONDE, 2017, p. 24).

A decisão da autora de trabalhar com o texto literário na fabulação de múltiplas possibilidades de leituras para aquela realidade vivida é deveras louvável. Ela pretendia desenvolver a consciência crítica dos seus estudantes por meio do encantamento trazido pela literatura infanto-juvenil. Entretanto, dizer categoricamente que o olhar feminino tem determinadas características que o masculino porventura não tem soa um tanto essencialista para o nosso entendimento atualmente. Será que não temos, hoje e no passado, exemplos de mulheres competitivas ou utilitaristas? Um ponto importante para mim neste trabalho é desconstruir essa ideia de que existam características fixas para gênero a e b. Falsas oposições são rejeitadas, sob o risco de transformarem uma pedagogia crítica feminista em uma pedagogia sexista<sup>7</sup>.

Meninas e meninos podem ser educados para a sensibilidade, para as emoções, para a gentileza, para cuidar de crianças e fazer comida, para os estudos de artes e humanidades, para serem parceiras e parceiros em qualquer atividade em que não sejam exigidos exclusivamente por sua anatomia. Colocar homens e mulheres em lados diferentes da história para se confrontarem até que se elimine o vencido não é feminismo, mas uma postura sexista, violenta e excludente. Há muitos tipos de masculinidades, muitos tipos de feminilidade e há pessoas que não se identificam com essas denominações.

### **1.1 A luta por direitos iguais: compromisso com um mundo sustentável**

Em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável – um documento composto por 17 objetivos que somam 169 metas para serem cumpridas pelos países membros durante os 15 anos seguintes, um grande acordo global a fim de transformar o mundo, promovendo bem-estar e prosperidade para todas e todos, preservando o meio-ambiente. O objetivo de número 5 é: alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas, através das seguintes metas:

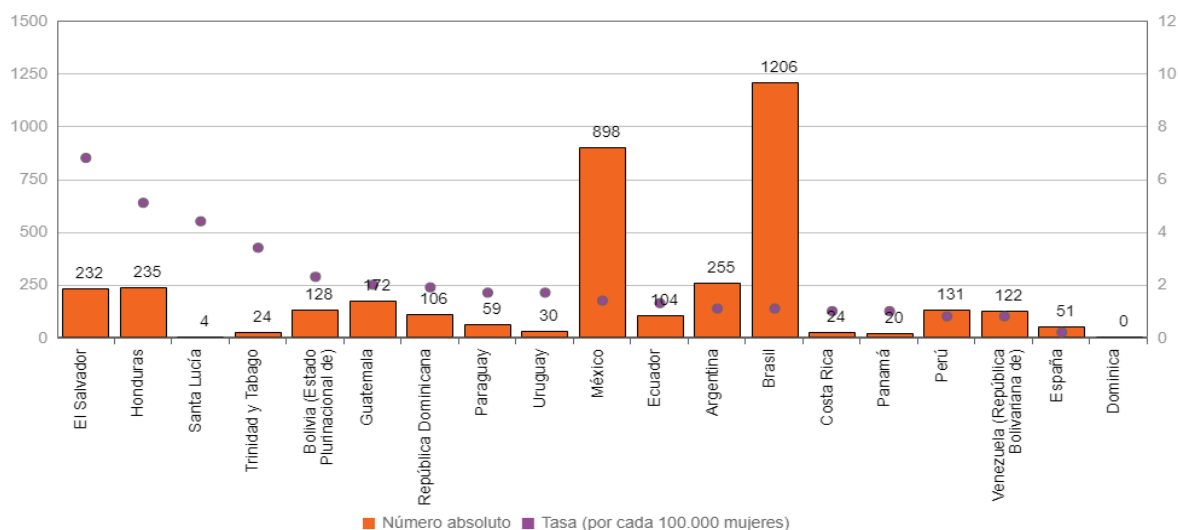
---

<sup>7</sup> Tais propostas serão detalhadas no capítulo 2, onde exponho a base teórica da pesquisa.

- 5.1 Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte;
- 5.2 Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos
- 5.3 Eliminar todas as práticas nocivas, como os casamentos prematuros, forçados e de crianças e mutilações genitais femininas;
- 5.4 Reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado, por meio da disponibilização de serviços públicos, infraestrutura e políticas de proteção social, bem como a promoção da responsabilidade compartilhada dentro do lar e da família, conforme os contextos nacionais;
- 5.5 Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública;
- 5.6 Assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos, como acordado em conformidade com o Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento e com a Plataforma de Ação de Pequim e os documentos resultantes de suas conferências de revisão;
- 5.a Realizar reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o acesso a propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, serviços financeiros, herança e os recursos naturais, de acordo com as leis nacionais;
- 5.b Aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres;
- 5.c Adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis (ONU BRASIL, 2015, p. 24-25).

Segundo a organização, América Latina e Caribe são as regiões mais desiguais do mundo, os casos de violência doméstica e de gênero multiplicam-se nesses territórios. O Brasil, por sua vez, país membro e signatário da Agenda 2030, é o quinto país com a maior taxa de feminicídio do mundo. O próximo gráfico mostra sua posição em um recorte local, registrada no ano de 2018.

Gráfico 4 – Taxas de feminicídio na América Latina, Caribe e Península Ibérica (2018)



Fonte: OIG/CEPAL.

Os dados mais recentes revelam um cenário assustador sobre os índices de violência contra a mulher cisgênero, ou seja, aquela mulher que se identifica com o gênero determinado no nascimento; já a violência contra travestis e mulheres transexuais apresenta números ainda mais preocupantes, visto que o país ocupa o primeiro lugar do ranking mundial, segundo os dados publicados, em 2018, pela ONG *Transgender Europe* (TGEu). E o que tem sido feito no Brasil pelo poder público e pela sociedade para combater esses crimes e mudar essa realidade? Teoricamente, o compromisso tem sido o seguinte:

O alcance das metas referentes ao ODS 5 depende do monitoramento dos direitos e aprimoramento da qualidade de serviços e equipamentos públicos já existentes, de modo a garantir que funcionem adequadamente e com equidade para todas as mulheres. Além disso, depende também da promoção de outros avanços necessários para combater as desigualdades de gênero no Brasil, sempre articuladas com estratégias de combate ao racismo e outras formas de discriminação (ONU BRASIL, 2017, p. 64).

Os direitos de todas as cidadãs e cidadãos brasileiros, sem preconceitos e discriminação de qualquer ordem, estão descritos na Constituição Federal de 1988. Desde 1995, o país participa de convenções internacionais sobre a Mulher (TRINDADE, 2015). Em 2003, cria-se a Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres a fim de articular políticas que promovam a igualdade de gênero. Em 2006, foi implementada pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva a Lei Maria da Penha – que se tornou um instrumento de resposta mais imediata aos crimes de violência doméstica.

A tipificação do crime de feminicídio foi uma medida tomada pelo governo da presidenta Dilma Rousseff, também com o intuito de coibir a violência contra a mulher, a lei 13.104 no ano de 2015. Em 2018, foi sancionada a lei 13.718, alterando o decreto-lei 2.848, de 1940, que tipifica o crime de importunação sexual – caracterizado pela realização de ato libidinoso na presença de alguém e sem sua anuência – que vem a ser mais um dispositivo legal que ampara as mulheres cis e transgênero contra crimes cometidos pelos homens. Segundo levantamento feito pelo jornal Folha de S. Paulo, 71% das mulheres que sofreram violência em 2019, foram vitimadas por seus parceiros e ex-companheiros.

Para que a sociedade brasileira cumpra com o seu *papel* diante do compromisso firmado internacionalmente pela erradicação desse problema nefasto, penso que “compreender como a violência doméstica e familiar contra as mulheres expressa a hierarquia de gênero, ajuda a torná-la mais visível e contribui para avançar nas muitas conquistas sociais instauradas no âmbito da defesa dos direitos humanos” (ARAÚJO, BARRETO, PEREIRA, 2009, p. 75). No entanto, esses instrumentos legais, sem uma larga campanha educativa, sem

o engajamento dos profissionais da educação, não têm surtido o efeito desejado, pois, conforme dados estatísticos já mencionados, os numerosos casos persistem e aumentam.

Segundo o governo federal, o Brasil registra os seguintes números relacionados à violência contra a mulher:

- 536 mulheres são vítimas de agressão física por hora;
- 66% sofreram algum tipo de assédio no último ano;
- 70% das agressões contra a mulher ocorrem dentro de casa;
- 65% dos agressores contra as mulheres são os próprios parceiros ou ex.

Esses dados foram publicados no site do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, órgão criado em 2019, no início do mandato de Jair Bolsonaro. No segundo semestre desse mesmo ano, a ministra Damare Alves, responsável pela pasta, disse em discurso durante a cerimônia de lançamento de um programa para o enfrentamento à violência contra a mulher que “Esta gestão não vai descansar até ver os índices da violência despencarem e chegarem a zero”. Contrariamente ao que falou a ministra, o que tem chegado a zero são os recursos destinados para este fim.

A Casa da Mulher Brasileira, um programa modelo de acolhimento e acompanhamento de mulheres vítimas, entre 2015 e 2019, teve seus repasses financeiros reduzidos de 119 para 5,3 milhões de reais. Segundo anúncios feitos pelo presidente em 2020, esses recursos “vão zerar”. Essas decisões terão como consequência a exposição das mulheres – e também de seus dependentes, visto que elas assumem, muitas vezes, o sustento e o cuidado dos filhos – ao contato com seus agressores, que frequentemente não respeitam as restrições legais de distanciamento das vítimas. Sem essa proteção, os casos de feminicídio não serão contidos.

Nesse contexto, como fica a escola diante do compromisso de educar para o exercício da cidadania? Isto incluiria: alertar estudantes e comunidade sobre a violência de gênero; propagar as leis que protegem as vítimas e punem os agressores; divulgar pactos internacionais; promover uma campanha de conscientização ampla que alcance as famílias. Segundo expõe o material para a formação de professores em gênero e diversidade, produzido em 2009, promovido mediante a articulação entre o Ministério da Educação e as extintas Secretarias Especiais de Políticas para as Mulheres (SPM/PR) e Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR),

A escola, cumprindo sua responsabilidade de formar cidadãs e cidadãos, deve oferecer mecanismos que levem ao conhecimento e respeito das culturas, das leis e normas. Deve investir na comunicação desses normas a todos aqueles e aquelas envolvidos com educação. Deve, como “aposta pedagógica”, ter um plano de ação para formar as

cidadãs e cidadãos para a valorização da diversidade, favorecendo o encontro, o contato com a diversidade (ARAÚJO, BARRETO, PEREIRA, 2009, p. 31).

Recentemente, diante das propostas de acabar com o debate sobre gênero na escola, que surgem por parte de parlamentares ligados a determinadas frentes religiosas e seus representados no seio da sociedade, professoras e professores têm mais um obstáculo a superar. Sobre essa questão fundamental de interferência direta nas práticas pedagógicas, a antropóloga Cíntia Engel (2019) discute os avanços ocorridos na formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001 e os recuos dos últimos anos.

O novo PNE, de 2014, sofreu uma mutilação parecida em termos do debate de gênero, apesar de os atores desse episódio serem distintos daqueles de dez anos atrás. A proposta de texto inicial, formulada por especialistas da área, propunha a superação das desigualdades educacionais “com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. Contudo, integrantes da bancada religiosa fundamentalista do Congresso Nacional se posicionaram contrários a essa proposta, acusando o texto de promover determinada ideologia de gênero contrária à cultura brasileira e aos padrões naturais de composição das famílias e relações sexuais e afetivas. Eles se referiam especialmente ao debate sobre as possibilidades diversas de viver os gêneros e as orientações sexuais. Esse grupo conseguiu retirar o trecho destacado e substituí-lo pela genérica diretriz: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014, art. 2o, inciso III). [...] E, nesse sentido, apesar dos avanços de acesso observados nas últimas décadas, a disputa ideológica que envolve superar as desigualdades de gênero tendo a escola como aliada continua e, atualmente, tem recrudescido em vários contextos, tanto nacionalmente, como nos estados e municípios (ENGEL, 2019, p. 36).

Por outro lado, as/os profissionais da educação têm todo um arcabouço legal que sustenta o seu trabalho de informação e formação crítica. Ou seja, podem fazer conhecer culturas, leis e normas, comunicá-las às/aos estudantes e coletivamente elaborar um plano de ação. A Constituição Federal, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento de abordagem normativa e não teórica – possuem em seus artigos e orientações as garantias para a promoção da igualdade entre cidadãs e cidadãos.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), por exemplo, desde o ano de 2017, em comunicação via e-mail para as equipes diretivas, sugere que ações pedagógicas sobre a violência contra a mulher sejam elaboradas, porém, as experiências demonstram que apenas profissionais interessados no tema se envolvem nessas atividades. Há ainda muitos tabus que paralisam o corpo docente, tais impedimentos poderiam ser substituídos por informação e conhecimento. A ignorância sobre a temática de gênero e diversidade alimenta preconceitos e não ajuda na promoção da igualdade. As propostas



pedagógicas que surgem timidamente não são suficientes e competem com um currículo sobrecarregado, com o pouco tempo de aula, o não cumprimento da carga horária destinada ao planejamento etc.

Existe, portanto, uma necessidade real e urgente de um plano de ações que envolva a comunidade escolar e que esteja em conformidade com a BNCC para o ensino fundamental<sup>8</sup>, a qual prevê nos itens 8 e 9 do tópico *As Competências Gerais para a Educação Básica*:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 10).

Os itens citados acima são um indicativo de que a função da escola se amplia para além do ensinamento de conteúdos curriculares, e que o ensino da língua portuguesa perpassa as múltiplas possibilidades de construção de sentidos em uma sociedade plural e heterogênea. A BNCC é um documento que tem caráter normativo (cita leis, artigos, formula habilidades e competências) e não oferece referência teórica única para pautar suas determinações. Embora a palavra gênero tenha sido apagada, os itens 8 e 9 indicam que a diversidade humana deve ser respeitada e os direitos humanos observados, mencionam o exercício da empatia por meio do diálogo. Tais orientações foram amplamente atendidas nas atividades de leitura e escrita que elaborei com a turma 902, mesmo antes da implementação da base.

Nesse sentido, o material de 2009 sobre gênero e diversidade se aproxima da BNCC e vai mais adiante quando diz que “a diversidade, devidamente reconhecida, é um recurso social dotado de alta potencialidade pedagógica e libertadora. A sua valorização é indispensável para o desenvolvimento e a inclusão de todos os indivíduos” (ARAÚJO, BARRETO, PEREIRA, 2009, p. 33). São muitos os deveres que cabem ao corpo docente e à gestão escolar, não somos meros repassadores de conhecimento. Somos sujeitos, desenvolvemos nossas subjetividades de maneira diversa, nos relacionamos com outros sujeitos também dotados de suas peculiaridades. Não estamos na escola para determinar o que nossos estudantes devem ser, mas respeitar como são. Na mediação de relações entre tantos seres diferentes e únicos, precisamos nos preparar para conflitos que virão sem violar identidades e direitos.

---

<sup>8</sup> Em São Gonçalo/RJ, as escolas estaduais oferecem ensino fundamental nas áreas em que o município não é capaz de supri-lo.

## 1.2 A quarta onda feminista na escola

Estamos vivendo a chamada *quarta onda*<sup>9</sup> feminista: movimentos e campanhas lideradas por mulheres contra as desigualdades e contra a violência de gênero, a favor de direitos reprodutivos e em defesa dos direitos humanos se espalham pelo mundo<sup>10</sup>. Segundo Hildete Pereira de Melo e Débora Thomé, no livro *Mulheres e poder: histórias, ideias e indicadores*,

A segunda década do século XXI recolocou o ativismo das mulheres, com força e garra, nas ruas, nas universidades, nas performances, na organização de coletivos. Isso ocorreu não apenas no Brasil, como também em muitos outros países. A cidadania feminina passou a ser vista como um ponto fundamental de garantia de uma democracia efetiva (MELO; THOMÉ, 2018, p. 9).

No Brasil, especificamente, cresce o feminismo indígena, que contempla a luta das mulheres indígenas de diferentes etnias frente às dificuldades enfrentadas há séculos e ainda não superadas; pelo direito à saúde e à educação; pelo direito à terra e pelo direito de existir, de ter voz ativa na sua comunidade e no parlamento brasileiro. Nesse sentido, a eleição da deputada federal Joênia Wapichana, em 2018, representa um indicador de mudança positivo.

Não podemos ignorar as mulheres africanas que, desde o processo de libertação dos países colonizados no continente, dão forma ao movimento – associado por questões históricas ao antirracismo. Um expoente mundial feminista africano é a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, fonte importante para esta pesquisa, pois trata da educação antissexista de meninas e meninos em algumas de suas obras mais conhecidas no mundo. Convém registrar a luta da paquistanesa Malala Yousafzai, a pessoa mais jovem laureada com o prêmio Nobel da Paz, pelo direito à educação de meninas muçulmanas e a imensa

---

<sup>9</sup> A primeira onda feminista surge com as sufragistas da segunda metade do século XIX, foi tão intenso que o termo “sufragista” ficou associado ao gênero feminino. A luta pelo direito ao voto das mulheres ocorre na Europa, muito fortemente entre as trabalhadoras da indústria, na Inglaterra; nos EUA, com as mulheres negras, recém-libertas do regime de escravidão, reivindicando a sua inclusão na categoria “mulher”. A Nova Zelândia, ex-colônia inglesa, é o primeiro país a conceder esse direito. No Brasil, isso ocorre muito depois, em 1932. A segunda onda acontece no século XX, com destaque para a teórica francesa Simone de Beauvoir, lançando sua obra de referência à teoria feminista, “O segundo sexo”; nesse período surgem as primeiras discussões a respeito da categoria gênero. A terceira onda, nas décadas de 1980 e 1990, questiona mais fortemente a universalização da categoria mulher, levando em conta outras intersecções como raça/etnia, sexualidades etc. Destacam-se as intelectuais negras e também a filósofa Judith Butler, com o conceito *Queer* e a noção de performance de gênero.

<sup>10</sup> Exemplos desse ativismo impulsionado pela internet: “Marcha Mundial das Mulheres”; “*Me too*” e “*Time’s up*”, liderado por celebridades do cinema de Hollywood; “Nenhuma a menos”, contra o feminicídio na Argentina; “Marcha das Mulheres Negras”; “#BalanceTonPorc”, na França e o “Ele não”, nas eleições 2018.

manifestação protagonizada por cinco milhões de mulheres indianas, que saíram às ruas a fim de protestar contra as desigualdades de gênero, formando um muro de 620 km.

Figura 2 – Muro de 620 km contra as desigualdades na Índia



Fonte: Aparnesh Dattatreya, Facebook, 2019.

Vejo na fala e na escrita das minhas estudantes do ensino fundamental e médio, nas manifestações estudantis, nas redes sociais, conceitos como “lugar de fala” e “empoderamento feminino”, associados diretamente aos discursos feministas – interseccionais principalmente – que circulam em diversos contextos. Portanto, essa quarta *onda* alcançou a escola pública nas periferias e tem despertando mentes e vozes, mobilizando aos poucos possíveis lideranças na construção de um ambiente mais justo e democrático. Como por exemplo, o *Coletivo Sementes*, autodenominado um Coletivo Feminista do Colégio de Aplicação de Macaé/RJ. Devido a contatos com colegas professoras daquele município, chegamos a nos aproximar desse grupo por meio das redes sociais, e assim ele se tornou um modelo para as/os estudantes da turma 902.

Para Paulo Freire, estudantes – crianças, jovens ou adultos – são perfeitamente capazes de refletir e pensar em soluções para aquilo que os aflige e oprime. Cabe à escola não subestimar, pelo contrário, incentivar o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora em sala de aula.

Ora, a democracia e a educação democrática se fundam, ambas, precisamente, na crença do homem. Na crença em que ele não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas de seu país. Do seu continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia (FREIRE, 2018, p. 127).

Este foi um dos pontos principais deste trabalho: chamar a atenção para os prejuízos produzidos pelo sexismo e outras formas de discriminação. Discutir a democracia passa por questionar as estruturas patriarcais que reservam prejuízos e privilégios considerando o gênero com qual nos identificamos ou simplesmente o sexo biológico com o qual nascemos. Para mim, como mulher e professora, defender e manter a democracia é combater desigualdades e também “enfrentar as estratégias de poder vinculadas ao slogan ideologia de gênero que buscam intimidar, coibir e impedir qualquer trabalho na escola com os temas gênero e sexualidade” (PARAÍSO, 2018, p. 24).

Seguindo nessa busca por democratizar o acesso a múltiplos saberes e visões mais diversas, utilizei neste trabalho uma bibliografia feminina e feminista bastante expressiva. Adquiri livros de editoras independentes coordenadas por mulheres – algumas delas autodeclaradas feministas –, boa parte deles comprados diretamente das suas mãos em bancas de feiras e exposições.

É notável que, atualmente, o mercado editorial independente tem sido ocupado pelas mulheres que escrevem, enquanto 70,6% dos títulos das grandes editoras são de escritores homens, mesmo que as mulheres sejam a maioria do público leitor no Brasil. Coletivos de escritoras, especialmente escritoras negras, reivindicam sua participação em feiras literárias – como a famosa FLIP, Festa Literária de Paraty. Elas editam as próprias publicações e encorajam a produção escrita feminina e feminista através de oficinas literárias organizadas especialmente para esse público. Se uma mulher quer ser lida, precisa lutar. Segundo a reportagem de Bárbara Zarif,

As mulheres formam a maioria do público leitor, mas na capa dos livros os nomes femininos ainda são uma minoria. Esse foi um dos motivos para que Débora Gil Pantaleão, 29, criasse a editora Escaleras em junho de 2017, em João Pessoa (PB), de forma independente. Editoras independentes fomentam autores novatos, fazem livros em tiragens menores e não possuem auxílio financeiro de grandes parceiros ou patrocinadores. [...] Nas páginas dos livros brasileiros de grandes editoras como a Record, a Companhia das Letras e a Rocco, porém, a predominância é de escritores (70,6%) e de personagens homens (58,2%), brancos (77,9%) e heterossexuais (85,7%). Os números foram levantados pelo Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea, da Universidade de Brasília, coordenado pela pesquisadora Regina Dalcastagnè. A pesquisa analisou 692 romances escritos por 383 autores nos períodos de 1965 a 1979, de 1990 a 2004 e de 2005 a 2014. De 2005 a 2014, de acordo com a pesquisa, o número de autoras aumentou 3,5%. O crescimento da participação de autores não-brancos foi menor ainda, de 0,1% (ZARIF, 2019).

Dessa forma, justifico o estudo proposto neste trabalho, de modo a contribuir para que a realidade da sala de aula, incorporando os avanços teóricos do campo do letramento crítico

articulado à episteme feminista, sirva para a conscientização de todas e todos. As estratégias elaboradas coletivamente tiveram a finalidade de provocar *meninas* e *meninos* para que assumam o seu *papel*, de forma autônoma e independente, na transformação sociocultural da sua escola, ressignificando o lugar dos grupos sociais hierarquicamente desprestigiados e subalternizados, tornando o espaço escolar mais justo e democrático.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa apresenta como aporte teórico os estudos do Letramento Crítico (LC): uma perspectiva sociocultural que aborda conceitos de Paulo Freire – como consciência ingênua e crítica, conscientização, ação-reflexão, diálogo e engajamento – e questões relacionadas às relações de poder e diversidade de gênero, pois, conforme afirma Hilary Janks (2016, p. 31), “a transformação social que se esforça para alcançar a equidade e a igualdade está no centro da perspectiva do letramento crítico”.

Articuladas com o LC estão as perspectivas das teorias feministas pós-estruturalistas<sup>11</sup>, atentando para a relevância de um projeto pedagógico que visa à redução das desigualdades e da violência de gênero na escola, para a construção de uma educação verdadeiramente democrática.

Os pressupostos teóricos seguem no sentido da dialogicidade, em busca da conscientização e do engajamento discente, da liberdade do trabalho docente, por uma educação emancipatória e não regulatória, uma educação libertadora.

### 2.1 O papel do Letramento Crítico

Sabendo que textos não são neutros, mas socialmente construídos (desconstruídos e/ou ressignificados), que a linguagem interconecta relações de poder, que os discursos evidenciam escolhas e influências, assim como reconhecem e definem lugar de fala, percebemos que, em uma sociedade como a brasileira, há desigualdades nesses três fatores expressas no dizer e no fazer, regulando os sentidos produzidos e provocando conflitos. Pretende-se, então, trabalhar com a noção de letramentos entendida como “uma prática social plural e situada que reflete valores culturais, políticos, ideológicos e linguísticos de determinado grupo social,

---

<sup>11</sup> A filósofa estadunidense Judith Butler diz que não é um objetivo do feminismo estipular um sujeito universal etnocêntrico. É com essa linha teórica que esta pesquisa se identifica. Para Butler: “Uma teoria social comprometida com a disputa democrática dentro de um horizonte pós-colonial precisa encontrar uma maneira de pôr em questão os fundamentos que é obrigada a estabelecer. É esse movimento de interrogar aquele estratagema de autoridade que busca se fechar à disputa que está, em minha visão, no âmago de qualquer projeto político radical. Na medida em que oferece um modo de crítica que efetua essa contestação, o pós-estruturalismo pode ser usado como parte dessa agenda radical (BUTLER, 1998, p. 17).

conduzindo os aprendizes à construção de sentidos e à criação de seus próprios textos” (JESUS; CARBONIERI, 2016, p. 13).

Nossa sociedade alimenta a naturalização de conteúdos carregados de sentidos que reproduzem sexismo, machismo, homofobia, transfobia, racismo e uma vasta lista de outros preconceitos. Na escola, em geral, sujeitos em formação, ou já formados ideologicamente, repetem discursos discriminatórios, sem ao menos refletir sobre os riscos de estarem violando direitos dos seus pares, disputam a hegemonia do dizer e, muitas vezes, calam aquelas e aqueles que, nem sempre passivamente, se sabem desprivilegiados nessas relações.

A respeito desse ciclo de opressões, Hilary Janks acrescenta que “cada sociedade mantém também convenções que orientam o comportamento, incluído o comportamento linguístico” (JANKS, 2016, p. 26). Expressões linguísticas, ditados populares, discursos jocosos que subalternizam determinados grupos sociais são repetidos por meio de convenções sociais autorizadas e naturalizadas. Esses pactos podem ser rediscutidos, problematizados e sofrer mudanças, em um processo coletivo de reconstrução, a partir da escola.

Professoras-pesquisadoras e professores-pesquisadores têm um papel fundamental na observação e na intervenção de situações conflituosas que surgem em meio à diversidade de valores e pensamentos que povoam uma sala de aula. É desejável que acolham cada estudante da forma como são, respeitando suas subjetividades. Entretanto, não é interessante que assumam uma postura de passividade e se omitam diante de injustiças e cenas de discriminação e violência geradas no dia a dia. Todas e todos têm direito à voz e ao compartilhamento do que pensam, porém, se essas falas e posturas violam direitos, não se trata apenas de uma questão de liberdade de expressão. Sobre esse olhar profissional crítico e atento, nos diz Clarissa Jordão:

Desse modo, para o LC, é extremamente importante que os professores se percebam (e percebam seus estudantes) enquanto partícipes nesse processo de valoração dos saberes e das pessoas com eles identificadas e posicionem-se reflexivamente perante os diversos processos de construção de sentidos que informam a sociedade [...] o professor aqui constrói, junto com seus estudantes, uma atitude reflexiva e aberta, receptiva à diversidade, e crítica, porque consciente da multiplicidade de sentidos das práticas sociais, inclusive aquelas de atribuição de sentidos e hierarquização de saberes (JORDÃO, 2016, p. 45).

Nota-se, na rede estadual do Rio de Janeiro, que a ausência de formação continuada dos docentes em gênero e diversidade é comum, assim como o desinteresse deles em tratar do tema – transformado em tabu por alguns setores mais conservadores da sociedade. Percebe-se, inclusive, que a carência de conhecimento sobre gênero, sexualidade, racialidade, vem desde

os cursos de graduação. Quanto mais se afastam de um tema dessa relevância, que trata da constituição do ser humano e suas relações, mais se expõem e expõem as/os estudantes a situações complexas, causadoras de sofrimento físico e psicológico.

Na *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2015, p. 108) salienta que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. O educador explica essa dinâmica que reorienta a relação de aprendizado entre sujeitos que vivenciam a experiência da sala de aula, evidenciando que a educação é um ato político, que envolve a participação de todas e todos na interpretação da realidade. Conforme Freire,

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento (FREIRE, 2015, p. 77-78).

A professora e ativista feminista bell hooks nos alerta que os estudantes de grupos marginalizados, por sua vez, “têm aula dentro de instituições onde suas vozes não têm sido nem ouvidas nem acolhidas, quer eles discutam fatos – aqueles que todos nós podemos conhecer –, quer discutam experiências pessoais” (HOOKS, 2018a, p. 114). Apesar dessa filosofia, o que vejo no meu cotidiano é que, na tentativa de evitar qualquer conflito entre pensamentos diferentes, seja com as famílias, seja com o Estado ou outras instituições, extingue-se qualquer abordagem sobre gênero e sexualidade nas escolas, pois,

Falar do tema seria acordar preconceitos antes adormecidos, podendo provocar um efeito contrário: em vez de reduzir os preconceitos, aumentá-los. E, nos silêncios, no “currículo explícito e oculto”, vão se reproduzindo desigualdades. Quando a escola não oferece possibilidades concretas de legitimação das diversidades (nas falas, nos textos escolhidos, nas imagens veiculadas na escola, etc.) o que resta aos alunos e alunas senão a luta cotidiana para adaptar-se ao que esperam deles/as ou conformar-se com o status de “desviante” ou reagir aos xingamentos e piadinhas e configurar entre os indisciplinados? (ARAÚJO, BARRETO, PEREIRA, 2009, p. 32).

Em uma sociedade como a brasileira, marcada pelo genocídio da população nativa, pela escravização de povos do continente africano, pela exploração do regime colonial, censura e opressão no regime de ditadura militar, a desigualdade social se revela na forma de uma gama de preconceitos que atravessam os séculos e perpassam nossas instituições, fazendo parte, inclusive, das suas estruturas. As instituições de ensino são palco de disputas e conflitos constantes. Conforme observa bell hooks,



[...] o racismo, o sexismo e o elitismo de classe moldam a estrutura das salas de aula, predeterminando uma realidade vivida de confronto entre os de dentro e os de fora que muitas vezes já está instalada antes mesmo de qualquer discussão começar. Os grupos marginalizados raramente precisam introduzir essa oposição binária na sala de aula, pois em geral ela já está em operação (HOOKS, 2018a, p. 113).

A despeito do silenciamento habitual a respeito das questões relacionadas a gênero e poder nas escolas, com a presente pesquisa demonstro que as lutas travadas no campo da diversidade e da pluralidade são chances de se estabelecer diálogo, compartilhar conhecimentos e vivências e reduzir os preconceitos e discriminações por meio da ação-reflexão. Diante dessa proposta de enfrentamento ancorada no LC, os conflitos emersos da sala de aula “precisam ser compreendidos em sua positividade e trabalhados como oportunidades valiosas de construção de novos sentidos, de novas práticas” (JORDÃO, 2016, p. 48).

Em geral, as escolas públicas se consideram edificadas sobre bases democráticas, contraditoriamente, permanecem no papel de instituição que reforça estereótipos e promove violências, contribuem, muitas vezes, com a “guetização” dos grupos considerados não-normativos e silenciam as mulheres. Para algumas pessoas que por ali passam (estudantes e profissionais), sua existência plena não se torna possível por não corresponderem ao conceito binário de identidade de gênero imposto socialmente, baseado exclusivamente nas diferenças de sexo biológico.

Para que não ocorram essas mortes sociais (PARAÍSO, 2018), é preciso permitir que esses grupos reivindiquem seu direito de existir e ocupar espaços e isso depende de mudanças na prática e não só no discurso, tornando-os seres autônomos, encorajando-os a exercer seu direito à voz, rejeitando e/ou desconstruindo os estereótipos que os estigmatizam. “Se o estereótipo e o preconceito estão no campo das ideias, a discriminação está no campo da ação, ou seja, é uma atitude. É a atitude de discriminar, de negar oportunidades, de negar acesso, de negar humanidade” (ARAÚJO, BARRETO, PEREIRA, 2009, p. 27).

Sem conscientização e sem condições para enfrentar instituições sociais – historicamente opressoras –, essas pessoas, frequentemente discriminadas, não se tornam protagonistas da própria luta, agentes da própria mudança, e isso pode ser transformado pela construção de uma consciência crítica, em meio à interação com o contexto vivido. Segundo Freire, os oprimidos precisam se convencer de que devem lutar, e isso não ocorrerá se não houver conscientização.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim,

sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 2015, p. 72).

A respeito do processo de conscientização/engajamento dos sujeitos em Paulo Freire, cito também um trecho do artigo publicado na revista espanhola *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, que destaca a necessidade das minorias de se deslocarem da posição de subordinação.

É importante que neste processo de conscientização os sujeitos se reconheçam no mundo e com o mundo, havendo a possibilidade de que, na transformação do mundo, transformem a si mesmos. Nesse sentido, a formação de uma consciência crítica coletiva é a condição fundamental para a transformação, ou seja, a base de sustentação para a produção de uma nova organização social onde não se negue aos seres humanos a sua razão de existir: a busca constante do vir-a-ser, ou o ser-mais (DAMO; MOURA; CRUZ, 2011, p. 1).

A consciência crítica coletiva não é uma pílula que a professora ou o professor possa ministrar doses para o estudante – essa prática estaria mais próxima da educação bancária que da educação libertadora que buscamos. Para Freire,

O objeto cognoscível, de que o educador bancário se apropria, deixa de ser, para ele, uma propriedade sua, para ser a incidência da reflexão sua e dos educandos. Deste modo, o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também (FREIRE, 2015, p. 97).

Até se tornarem autônomos e críticos no seu próprio processo de aprendizado, conscientização e engajamento na luta por dignidade humana e direitos, existe um caminho que as/os estudantes devem percorrer, uma transitividade. “Ele denomina de ‘intransitividade da consciência’ a condição do ser humano que está imerso em sua realidade e que ainda não tem a capacidade de objetivá-la” (KRONBAUER, 2010, p. 148). Esse seria o estágio inicial do ser não autônomo, ainda alienado dos problemas que o afetam.

Da intransitividade passa-se à transitividade ingênua e depois constrói-se, pelo diálogo, a transitividade crítica – esta conduz os sujeitos ao engajamento sociopolítico, devido à profundidade com a qual são capazes de interpretar o mundo. No verbete *consciência* do *Dicionário Paulo Freire*, o autor detalha a explicação a respeito da consciência ingênua, lugar onde localizei a turma com que trabalhei na pesquisa.

A consciência “transitiva ingênua” já percebe a contradição social, mas ainda se move nos limites do conformismo, adotando explicações fabulosas para os fenômenos. Ela não é capaz do pensamento autônomo porque não se arrisca na investigação pelas verdadeiras causas e, por isso mesmo, não é capaz de se aventurar na direção da mudança (KRONBAUER, 2010, p. 148).

No princípio, a turma enxergava o problema da violência contra a mulher, mas ainda não era capaz de estabelecer relações causais para interpretar essa realidade. Conforme Luiz Gilberto Kronbauer (2010), a passagem de um estágio para o outro depende de uma transformação que envolve a educação, porém não se encerra nela.

Mas o processo de trânsito para a consciência crítica não é idealista, ele somente acontece no processo maior de transformação social, econômica, cultural, acompanhado de um trabalho educativo crítico, dialógico, democrático, em que se desenvolve a capacidade de pensar, deliberar, decidir e fazer opções conscientes de ação (KRONBAUER, 2010, p. 149).

A *conscientização* é uma categoria freiriana, no entanto, o autor atribui a origem do termo à equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e a difusão deste à D. Helder Câmara. Segundo Ana Lúcia S. de Freitas (2010, p. 150), no verbete *conscientização* do referido dicionário, o termo fora retomado em três momentos ao longo da sua produção acadêmica, e que o educador atualiza sua reflexão a respeito do conceito na *Pedagogia da Autonomia*, onde “ratifica a natureza política da prática educativa”. Nessa obra, logo nas primeiras palavras, o autor explica que se aproxima mais uma vez da questão da inconclusão do ser humano, rediscutindo o pensar ingênuo e o crítico – que vem a se tornar curiosidade epistemológica. Para Freire (2009, p. 14), no contexto escolar, “formar é muito além do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”.

Nesse sentido, somos todas e todos chamados a atentar para o caráter político da nossa prática pedagógica. “Críticidade, curiosidade e criatividade integram a complexidade das relações que situam a conscientização no campo das possibilidades e não das certezas, no trabalho de formação com educadores/as” (FREITAS, 2010, p. 151). Esses três pilares tornaram-se, então, a base para a avaliação e a reavaliação das atividades propostas e do ato de escuta das vozes discentes para a elaboração didática colaborativa, como consta no capítulo 5.

## 2.2 Sobre a produção teórica feminista no Brasil

A história do feminismo como movimento social no mundo reflete a distribuição de poder e acesso desigual que perpassa as relações sociais no sistema capitalista, privilegiando a voz da mulher branca, abastada, letrada, do hemisfério norte. O texto fundador do feminismo do século XX foi *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir (1949), no entanto há várias abordagens e teorias que diferenciam o feminismo de outras correntes de pensamento político e social (MELO; THOMÉ, 2018, p. 19-20). As teorias feministas emergem das tensões políticas pela cidadania das mulheres europeias e norte-americanas – em especial francesas e estadunidenses – desde o século XIX e durante um bom tempo ignoraram a luta das mulheres não brancas por liberdade e direitos.

Segundo Laura Terragni, “a crítica feminista contra a sociologia é que esta operou através de categorias de pensamento masculinas, usadas de modo acrítico, excluindo da própria perspectiva de análise a experiência social das mulheres [...]” (2005, p. 144). Convém afirmar, entretanto, que a episteme feminista europeia não abarcava a experiência das mulheres do sul, das colônias, dos territórios indígenas ainda muito disputados, da mulher trabalhadora que não frequentou a escola. A teórica indiana Gayatri Spivak traz essa reflexão a respeito do epistemicídio dos povos subalternizados e propõe que se recupere a produção científica ora silenciada ou invisibilizada, inclusive das mulheres:

Pode o subalterno falar? O que a elite deve fazer para estar atenta à construção contínua do subalterno? A questão da mulher parece ser a mais problemática nesse contexto. Evidentemente, se você é pobre, negra e mulher, está envolvida de três maneiras (SPIVAK, 2014, p. 110).

Em *Pode o subalterno falar?*, artigo publicado originalmente em 1985, a autora indiana interroga o fazer científico e o pensamento ocidental que ignoram a construção e a reconstrução de saberes mobilizados por sujeitos subalterizados pelos processos violentos de colonização e escravização. Parte do seu texto está dedicado a problematizar a condição das mulheres desses territórios, fazendo o recorte de gênero, racial e de classe. De fato, se havia – e ainda há – alguém completamente silenciado e invisibilizado era a subalterna, no feminino. Esse ponto de vista de Spivak estava de acordo com o pensamento pós-estruturalista que se desenvolvia no final do século XX – de rejeição ao sujeito universal –, o que me permite associá-lo às teorias feministas que introduzem a interseccionalidade.

Entretanto, aqui no país, o Feminismo se voltou, no primeiro momento, para uma elite abastada, branca e androcêntrica. No Brasil, os “estudos da mulher” – como era classificada a disciplina antes da consolidação do termo *gênero* – não representam um movimento que veio das vozes das ruas, como aconteceu na década de 1960 nos Estados Unidos. Para Heilborn e Sorjn,

No Brasil, as relações entre o movimento feminista e a academia ocorrem em cenário distinto. [...] As acadêmicas, por sua maior exposição a ideias que circulam internacionalmente, estavam numa posição privilegiada para receber, elaborar e disseminar as novas questões que o feminismo colocara já no final da década de sessenta nos países capitalistas avançados. Assim, quando o movimento de mulheres no Brasil adquire visibilidade, a partir de 1975, muitas das suas ativistas ou simpatizantes já estavam inseridas e trabalhavam nas universidades (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 184-185).

Esse cenário muda um pouco na década de 1980, no período de redemocratização do país, quando a pauta da igualdade surge na Constituição Federal, garantindo o debate na sociedade sobre o racismo e o sexismo, por exemplo. Vale ressaltar que outros níveis de desigualdades existentes afastavam as famílias pobres das escolas e universidades e concentravam as famílias afrodescendentes e indígenas em bolsões de pobreza e exclusão. Então, quando se fala em acadêmicas da década de 1970, se fala em mulheres brancas provenientes das classes A e B. Aqui, conforme afirmam HEILBORN e SORJ (1999, p. 185), “as acadêmicas, ao invés de construir espaços alternativos, procuraram se integrar à dinâmica da comunidade científica nacional mediante a obtenção do reconhecimento do valor científico de suas preocupações intelectuais”.

Ainda que tenhamos hoje a contribuição valorosa de mulheres brasileiras intelectuais como Lélia Gonzalez, Heleieth Saffioti e Sueli Carneiro, a professora Margareth Rago (2019) afirma que a questão da episteme feminista é pouco debatida no país e que ela vem como traduções de obras do hemisfério norte, seja da Europa ou dos Estados Unidos. Na sua percepção, é como se a resolução dos nossos problemas mais graves no campo social – como é o grande número de casos de violência contra a mulher e de feminicídios – se sobrepusesse ao pensar científico-filosófico, visto que são de fato mais urgentes. Assim, a violência contra a mulher se sobrepõe à produção de um saber que a colocaria em discussão.

A autora defende uma forma de produção acadêmica que problematize as relações de gênero, não apenas produza análises e resoluções pertinentes a partir do privilégio do sujeito, mas que faça parte de um projeto potencialmente emancipador, pois fazer ciência incorporando a categoria gênero interfere no discurso. Nesse contexto,

O feminismo tem produzido não apenas uma crítica contundente ao modo dominante de produção do conhecimento científico, como também propõe um modo alternativo de operação e articulação nessa esfera. Além disso, se considerarmos que as mulheres trazem uma experiência histórica e cultural diferenciada da masculina, ao menos até o presente, uma experiência que várias já classificaram como das margens, da construção miúda, da gestão do detalhe, que se expressa na busca de uma nova linguagem, ou na produção de um contradiscurso, é inegável que uma profunda mutação vem-se processando também na produção do conhecimento científico (RAGO, 2019, p. 373).

A historiadora apresenta uma série de ganhos computados com o advento das teorias feministas e dos estudos de gênero – uma forma de limitar o saber e a experiência das mulheres aos papéis de gênero e não às construções sociais –, tais quais o questionamento do padrão de maternidade e das mitologias científicas a respeito dos corpos e da sexualidade feminina; novos sujeitos femininos incluídos no discurso histórico; ampliação do conceito de cidadania e do direito à história e à memória. “Para tanto, novos conceitos e categorias tiveram de ser introduzidos a partir das perguntas levantadas pelo feminismo e dos deslocamentos teóricos e práticos provocados por ele” (RAGO, 2019, p. 383).

Um outro ganho importantíssimo destacado pela autora, que vem com a contribuição teórica e temática de uma epistemologia feminista, é a ampliação do espectro dos estudos de gênero como os recentes estudos sobre as masculinidades. Observa-se que:

Após a “revolução feminista” e a conquista da visibilidade feminina, após a constituição da área de pesquisa e estudos feministas, consagrada academicamente em todo o mundo, os homens são chamados a entrar, desta vez, em um novo solo epistêmico. É assim que emergem os estudos históricos, antropológicos, sociológicos – interdisciplinares – sobre a masculinidade, com enorme aceitação. Cada vez mais, portanto, crescem os estudos sobre as relações de gênero, sobre as mulheres, em particular, ao mesmo tempo que se constitui uma nova área de estudo sobre os homens, não mais percebidos como sujeitos universais (RAGO, 2019, p. 384).

A problemática do gênero também pode ser lida nesta pesquisa em termos de dominação masculina (BOURDIEU, 2017), visto que no contexto observado existe uma determinada estrutura hierárquica na relação entre meninas e meninos ordenada por princípios de diferenciação assimétrica. Conforme Heilborn e Sorj apontam,

Trata-se de um princípio geral que integra e organiza a economia das trocas simbólicas, instituindo uma dessimetria fundamental entre os sexos na qual os homens são equacionados à posição de sujeitos e as mulheres na de objetos/instrumentos (HEILBORN e SORJ, 1999, p. 198).

Tal modalidade de violência simbólica fora apontada pelas/os estudantes nos seus relatos e na sua produção textual ao longo do percurso. No seu estágio de transitividade de consciência, de ingênua para crítica, as meninas já conseguiam identificar as possíveis causas da violência e opressão que sofriam na forma como se educam os meninos e como eles incorporam as noções de masculinidade compartilhadas por família e amigos. Consoante a isso, diz Oliveira que,

No contexto das teorias críticas, a dominação é entendida como condição na qual algumas pessoas não têm liberdade e são impedidas de realizar integralmente sua dignidade humana e de ter acesso junto aos bens materiais e sociais básicos de uma sociedade (OLIVEIRA, 2019, p. 32-33).

Meninas e meninos que são impedidas/os de serem o que são – muitas vezes, devido a imposições da família e da igreja, instituições de controle que contribuem para a manutenção do patriarcado –, sofrem essa pressão de performarem o masculino ou o feminino, sendo o primeiro dominante, líder, forte, resistente, violento, sujeito, e o segundo, dominado, submisso, odediente, frágil, sensível, objeto. Para além do essencialismo, foi possível notar nas noções que estudantes apresentaram sobre ser homem e mulher, masculino e feminino, que a lógica da dominação da ideologia patriarcal está refletida na ausência de liberdade para romper com essas imposições, principalmente na fase da vida em que elas/eles se encontram. Diante disso, a promoção da igualdade de gênero na escola se torna um mecanismo de promoção de direitos e de tomada de consciência sobre a própria subjetividade.

Sob o ponto de vista de Heleieth Saffioti, feminista marxista, nessa relação de poder desigual e objetificação do outro, não há um polo passivo e um polo ativo, mas dois polos ativos numa correlação de forças em permanente luta pela hegemonia. Segundo a autora,

[...] não há quem participe de relações sociais sem ser sujeito, sem ter identidades sociais, sem distinguir seu eu do eu do outro, até mesmo em situações em que é considerado um não sujeito ou encarne a personagem do não sujeito. Dessa forma, não se trata de negar que, em muitas ocasiões, independentemente da prática da violência física e da sexual, pessoas são tratadas como coisa. Trata-se de mostrar que o grau de reificação/alienação das pessoas nunca é total ou, se for, só ocorre em situações limite (SAFFIOTI, 2019, p. 155-156).

Em sala de aula, é possível que o processo de sujeição que venha a ocorrer entre estudantes coloque em xeque a questão da dominação pura e simples do masculino pelo

feminino, historicamente construída e alimentada pelo patriarcado<sup>12</sup>. As formas de resistência forjadas em meio a esse processo delineiam como cada uma/um se porta diante das condições nas quais se relaciona com o outro. Por meio da análise dos debates e da produção escrita, feita no capítulo 5, sob a luz das teorias feministas e dos estudos de gênero, fora possível mensurar nessa investigação: em quais situações houve disputa pelo poder entre forças equivalentes e quando houve opressão daquele que detinha mais poder entre sujeitos desiguais; o silenciamento e a tentativa de aniquilar a existência do outro por conta do gênero; a luta daquelas/es que reafirmaram suas identidades diante da comunidade escolar, contrariando a lógica da opressão, mas também se expondo para uma sociedade que reproduz discriminações e violências.

### 2.3 O papel da episteme feminista na educação

Ao longo da sua história, o feminismo variou sua forma conforme as necessidades do contexto em que suas lideranças o construíram. Há o feminismo Liberal, Radical, Marxista, Cultural, Negro<sup>13</sup> e o Interseccional – este último emerso dos escritos de Kimberlé Williams Crenshaw, professora de direito, especialista nas questões de raça e gênero consideradas de forma interrelacional. Com a incorporação desses estudos, o feminismo passa a perceber as experiências femininas no campo das desigualdades, não excluindo categorias que marcam os

---

<sup>12</sup> Segundo Judith Butler: “Estamos acostumados a pensar no poder como algo que pressiona o sujeito de fora, que subordina, submete e relega a uma ordem inferior. Essa é certamente uma descrição justa de parte do que faz o poder. Mas, consoante Foucault, se entendermos o poder também como algo que forma o sujeito, que determina a própria condição de sua existência e a trajetória de seu desejo, o poder não é apenas aquilo a que nos opomos, mas também, e de modo bem marcado, aquilo de que dependemos para existir e que abrigamos e preservamos nos seres que somos” (BUTLER, 2019, p. 9-10). A autora critica o filósofo francês por não abordar o poder articulado com o campo da psique, o que considera fundamental, e ensaia essa abordagem, entrelaçando conceitos de Freud e Foucault, em um dos capítulos do livro *A vida psíquica do poder: teorias da sujeição*.

<sup>13</sup> O *feminismo liberal* surge a partir dos princípios do Iluminismo, mediante as disputas do campo científico e artístico entre homens e mulheres que receberam educação formal, ainda no século XVIII. Postula que homens e mulheres merecem direitos iguais e concentra-se mais nas ações individuais. O *feminismo radical* é o rompimento com essa ideia liberal e cria uma teoria política e social que investiga as origens da opressão patriarcal e questiona privilégios masculinos. As *feministas marxistas*, no século XIX, pensam as questões que envolvem a mulher trabalhadora e sua suposta emancipação, o trabalho não remunerado e a função de reprodução da vida que recai sobre elas. As *feministas culturais* lutaram pela libertação da sexualidade no final do século XX; celebram as diferenças das mulheres de tal forma que recaem sobre essencialismos e deslocam o foco das questões econômicas para as culturais. O *feminismo negro* remete à luta das mulheres oprimidas desde a escravidão e questiona a categoria mulher. O ativismo de Angela Davis, nos EUA, e da brasileira Lélia Gonzales denunciaram o preconceito racial que se associava às questões de gênero, violentando e subjugando as mulheres negras em um contexto diferente do que ocorria com as mulheres brancas (MELO; THOMÉ, 2018).



sujeitos na sociedade. Além de raça/gênero, classe, religião, sexualidade etc., expressam a diversidade histórica e cultural do humano.

Fomos criadas e criados em uma sociedade patriarcal que reforça desigualdades entre homens e mulheres, oferecendo largas vantagens para o sexo masculino e muitas restrições ao feminino, e isto está impregnado em nós de todas as classes, gêneros, raças e religiões. No primeiro momento, o papel da episteme feminista na educação é a desconstrução dos estereótipos de gênero, a distinção do conceito de gênero da ideia de sexualidade e papel social. “Os estereótipos de gênero são tão profundamente incutidos em nós que é comum os seguirmos mesmo quando vão contra nossos verdadeiros desejos, nossas necessidades, nossa felicidade” (ADICHIE, 2017, p. 11).

Entretanto, “se entendermos 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 organizam a dominação cultural e a resistência” (RAGO, 2018, p. 31). Segundo Margareth Rago,

As mulheres entram no espaço público e nos espaços do saber transformando inevitavelmente esses campos, recolocando as questões, questionando, criando novas questões, transformando-os radicalmente. Sem dúvida alguma, há um aporte feminino/feminista específico, diferenciador, energizante, libertário, que rompe com um enquadramento conceitual normativo (RAGO, 2019, p. 379-380).

As novas possibilidades de existência e subjetividade a partir do Feminismo também incluem os homens. Nesse sentido, e com um sentimento vivo de combate ao ciclo de discriminações que nos trouxe até aqui, conduzo minha prática pedagógica – crítica, por ser reflexiva sobre o contexto social onde interagimos, e feminista, por buscar a redução das desigualdades de gênero – pelo difícil caminho de repensar conceitos e ações, desconstruir e reconstruir as bases que nos formaram e questionar esse modelo de sociedade. Segundo bell hooks: “Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade<sup>14</sup> do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem (HOOKS, 2018a, p. 63).

A fim de encontrar um método de ensino e aprendizagem colaborativo, o possível para a minha sala de aula, conduzindo as/os estudantes para a consciência crítica do seu contexto

---

<sup>14</sup> O multiculturalismo na educação conduz à legitimação da pluralidade cultural de todos os povos – seus saberes, costumes, crenças, formas diferentes de se organizarem socialmente, etc. Mais que promover tolerância, um fazer pedagógico multicultural transforma o currículo e reduz desigualdades, pois, nele, o docente assume que as diferenças que nos formam nos transbordam de conhecimento. No Brasil, modificações na LDB, ocorridas somente nas primeiras décadas do século XXI, dão conta de resguardar esse direito, mas, na prática, deixamos a desejar quando não seguimos essas determinações.

multicultural e o engajamento político transformador, vejo nessa combinação entre a perspectiva do letramento crítico e a episteme feminista uma ótima contribuição para a resolução do problema verificado nesta pesquisa – conforme detalharei a seguir.

#### 2.4 Por uma pedagogia crítica feminista

Se a educação é o lugar privilegiado de reprodução do sistema de padrões que prioriza o masculino e o feminino, pode, por outro lado, tornar-se uma das principais alavancas de ação contra a misoginia, homofobia e sexismo banalizado em nossa sociedade, e ajudar a prevenir violência contra mulheres, meninas e pessoas LGBT.

*Laurence de Cock e Irène Pereira*

Cock e Pereira são os autores da obra *Les Pédagogies Critiques* (Pedagogias Críticas), na qual dedicam um capítulo para a Pedagogia Feminista, postulam suas bases metodológicas a partir das experiências de docentes da educação infantil. A citação acima introduz essa seção do livro e explicita o objetivo central de um modelo de ensino/aprendizagem que se declara feminista: o franco combate às desigualdades e a prevenção às violências de gênero. Na sequência, algumas professoras ouvidas relatam sobre suas experiências nessa busca por mudança nas relações entre elas e a turma, no comportamento de suas/seus estudantes na escola, nas brincadeiras, nas atividades compartilhadas e na linguagem. Meninas e meninos eram levados a refletir, desde muito cedo, numa perspectiva inclusiva, a respeito das diferenças que as/os definem, dos preconceitos multiplicados pela sociedade e, principalmente, da desconstrução de estereótipos.

Comparando com a realidade brasileira, percebo que o desafio é ainda maior, por causa do estigma que a palavra feminista carrega. No entanto, mesmo com toda a história do feminismo construída na França, na teoria e na prática, as crianças precisam ser ensinadas na

escola que a parceria entre pessoas de gêneros diferentes é mais produtiva que a reprodução de sexismo e machismo.

Historicamente, a conquista dos direitos das mulheres está atrelada às lutas travadas pelos movimentos feministas. Seja nos Estados Unidos, na França, ou nos países da América Latina – com o engajamento de mulheres negras e indígenas –, o feminismo é um mecanismo de luta por igualdade de direitos, democracia e liberdade, e sem ele não teríamos uma participação tão decisiva da mulher no mundo atual, ou seja, essa é uma abordagem pedagógica essencialmente política e precisava ficar clara para a turma desde o primeiro instante. Hildete Melo e Débora Thomé observam que:

As conquistas sociais e os direitos de que hoje usufruímos originam-se da luta de muitas gerações de mulheres brasileiras. Juntas em organizações, ou mesmo individualmente, elas batalharam em prol dos direitos das mulheres, tais como frequentar a escola, trabalhar, direito de votar e ser votada (MELO; THOMÉ, 2018, p. 53-54).

Porém, manter meninas e meninos ignorando esse assunto tem explicação, conforme argumenta bell hooks, no livro *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*, “contribuições feministas construtivas para o bem-estar de nossas comunidades e da sociedade são frequentemente apropriadas pela cultura dominante, que então projeta representações negativas do feminismo” (HOOKS, 2018b, p. 48). Para comprovar que isso ocorre na turma 902, um dos estudantes afirmou que “o feminismo é o contrário do machismo”; um outro disse que no feminismo “as mulheres só pensam nelas”.

Na proposta que apresentei à turma 902 – detalhada no capítulo 3 – busquei não ignorar os meninos e ocupar o tempo tratando apenas das questões que envolvem a vitimização mulheres, pois o machismo também oprime os homens, ao passo que os obriga a performar um tipo de masculinidade agressiva que os expõe a cometer abusos e crimes contra mulheres e pessoas LGBTQ+, entre outros. Esse aspecto da pesquisa é bastante delicado, pois aqueles meninos da turma não são criminosos e não podem ser confundidos com os homens que agredem e matam suas companheiras. A ideia principal foi repensar o contexto, conhecer o que as mulheres vivenciam a fim de criar empatia por elas, perceber que as diferenças são potência para a construção de um ambiente rico em diversidade e que não há supremacia de uns sobre outros. Trabalhamos para que meninas e meninos se tornassem bons parceiros, colaboradores, amigos, atores da transformação da escola em um espaço justo e democrático.

Faz parte dos objetivos de uma pedagogia crítica feminista a transformação social e a luta contra a reprodução das desigualdades, por isso foi necessário contextualizar os conflitos

observados na literatura e nas outras linguagens que utilizamos durante as atividades, a fim de desfazer, inclusive, interpretações equivocadas e pré-julgamentos a respeito do movimento feminista e sua história<sup>15</sup>. Trazer o que acontece na realidade e confrontar com os cenários construídos na ficção é um exercício de interpretação constante do mundo e da palavra-mundo (FREIRE, 1989).

Hoje, ao passo que temos no Brasil o aumento do número de mulheres declaradamente feministas, vemos crescer grupos dedicados a hostilizar e diminuir o histórico de lutas e conquistas do Feminismo. Neste contexto atual de apoio e fomento a políticas públicas conservadoras – como, por exemplo, o uso do azul para meninos e do rosa para meninas; o uso de calcinha para evitar abuso sexual, dentre outros absurdos<sup>16</sup> –, ser feminista é um risco, representa o perigo de sofrer perseguição dentro e fora da escola.

Para bell hooks, faltou pensarmos em uma educação feminista que, talvez, em tempos de governos progressistas aqui no Brasil fosse útil para conscientizar a população. Em um momento de autocrítica, ela diz: “permitimos que a mídia de massa patriarcal permanecesse como o principal local em que as pessoas aprendem sobre feminismo e a maioria do que aprendem é negativa (HOOKS, 2018b, p. 46). No país, no ano de 2019, registrou-se 4.936 casos de feminicídio e são poucas as vezes em que os meios de comunicação de massa reforçam a importância da luta pelos direitos das mulheres protagonizada pelas feministas. No atual momento, a luta não é para votar, trabalhar, sair de casa, se divorciar. O que é central na luta do movimento feminista brasileiro hoje é a vida das mulheres. Logo, na escola, surgem estas questões: Como educar as meninas para não morrer? Como educar os meninos para matar?”

Ao pensar em uma pedagogia feminista, na perspectiva da educação popular, para um grupo de mulheres assentadas pertencentes ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as professoras Márcia Alves da Silva e Eliane Godinho não consideraram

---

<sup>15</sup> A análise mais detalhada das produções das/os estudantes consta no capítulo 5.

<sup>16</sup> Damares Alves é uma pastora evangélica que chefia o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, do governo de Jair Bolsonaro (2019). Esse ministério representa uma espécie de síntese das extintas secretarias da mulher e da promoção da igualdade racial com o ministério dos direitos humanos; acumula ainda os direitos da criança e do adolescente, do idoso e da pessoa com deficiência. Em vez de ser um super ministério, sofre com frequentes e substanciais cortes no orçamento. Nos primeiros dias da sua gestão, a ministra disse, em vídeo, que iniciava uma nova era, onde meninos vestem azul e meninas vestem rosa. Seis meses depois, justificou o abuso sofrido pelas meninas da Ilha de Marajó, no Pará, por falta de calcinhas, e propôs a construção de uma fábrica desse item no local. A base ideológica sobre a qual a ministra, única mulher no alto escalão do governo, conduz as políticas públicas para garantir direitos humanos é, no mínimo, questionável. Ironicamente, Damares Alves diz em entrevista que as feministas são loucas, peladas, gritando e quebrando tudo, e que deveriam tê-la como exemplo. Disponível em: <<https://observatoriog.bo1.uol.com.br/noticias/2019/12/eu-sou-uma-feminista-dispara-damares-alves>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

somente as referências teórico-metodológicas da educação popular e da filosofia feminista, mas também observaram e analisaram a conduta e a postura de educadoras e/ou facilitadoras no processo. Destacam que:

Neste projeto educativo também está a necessidade da educadora ou facilitadora perceber-se enquanto mulher, construída em uma ideologia patriarcal, pois estamos falando de mulheres pelas e para mulheres, ressaltando a importância do processo histórico do tornar-se mulher, que rompe com o silenciamento dessas histórias em algum momento invisibilizadas (SILVA; GODINHO, 2017, p. 6).

Como mulher, professora, proponente de uma pedagogia crítica feminista, me apresentei para a turma como tal e refleti bastante durante todo o percurso sobre a minha condição – sob o risco de ter de lidar com resistências e preconceitos. Para qualquer educadora/educador, ser respeitada/o em sala de aula é um desafio constante, pois é necessário conquistar respeito e consideração na relação diária e não apenas impor respeito com uma postura antipática, fechada ao diálogo, munida de uma lista de regras que poucos cumprem. Seria necessário construir uma parceria baseada na confiança mútua e isso foi possível durante o percurso.

Todas e todos somos seres pensantes, temos nossa subjetividade, temos cada qual uma experiência de vida singular. Abrir a roda de conversa e ouvir pelo tempo que fosse necessário as vozes das meninas e dos meninos foi uma saída de acordo com o paradigma crítico, que propõe o diálogo – fala e escuta – que oportuniza a discussão e a troca de saberes e vivências. Nessa dinâmica problematizadora e democrática, elaboramos e executamos atividades variadas, dentro das condições adequadas para formar um ser humano letrado criticamente e consciente das desigualdades de gênero que estão por toda a parte limitando acesso e poder – quando afastam meninas e meninos de determinadas práticas, comportamentos e posturas considerados essencialmente para elas ou eles.

Segundo o Guia do Letramento Crítico (EDUGAINS, 2009), professoras e professores podem criar as condições necessárias para o processo de mudança da consciência ingênua para a consciência crítica da seguinte forma<sup>17</sup>:

- Construindo em sala de aula um ambiente seguro e inclusive que promova o questionamento;
- Disponibilizando textos orais, impressos, eletrônicos e multimídia que representem diferentes perspectivas e provoquem a reflexão;

---

<sup>17</sup> Esse guia sistematiza boa parte da proposta a qual já vinha trabalhando com a turma. Ele resume a concepção de LC de diversos teóricos que se debruçaram sobre esse modelo de prática de leitura e escrita na sala de aula.

- Desenvolvendo uma compreensão acerca dos interesses dos alunos, de seus conhecimentos, honrando as resistências e os letramentos que eles trazem para a escola;
- Oferecendo uma ampla gama de textos para os alunos lerem/verem/ouvirem, inclusive textos da cultura popular e “textos de sala de aula não tradicionais”;
- Reconhecendo que certos assuntos e discussões podem ser sensíveis e desconfortáveis para alguns alunos;
- Encorajando os alunos a acessar e interligar sua experiência prévia e seus conhecimentos, e reconhecer como as crenças e valores dos alunos influenciam sua compreensão;
- Servindo de modelo e ensinando explicitamente o tempo de espera durante discussões;
- Encorajando todos os alunos a participar das discussões para evitar a dominância de apenas alguns;
- Servindo de modelo e provendo oportunidades para os alunos refletirem sobre seus pensamentos e pressuposições inerentes.

O diálogo não pode se perder na disputa por poder em sala de aula, quando a professora e o professor lançam mão da sua posição hierarquicamente superior na escola pública e do micropoder de atribuir pontuação para promover ou não as/os estudantes. Essa relação de opressão não cabe em uma pedagogia crítica feminista. Cock e Pereira (2019) defendem que a construção de um ambiente com equidade e liberdade é primordial para a pedagogia feminista que expõem na sua obra, tal qual os teóricos do LC. Para eles,

Pensar no feminismo é, acima de tudo, pensar no espaço e sua distribuição de gênero. Nós falamos de espaço físico, psicológico e simbólico. Um dos espaços simbólicos que concentram relações de dominação é o espaço das trocas no grupo, da linguagem. O espaço de comunicação é, na relação educacional, um dos primeiros espaços em que a consciência e a compreensão crítica das normas integradas se desenrolam (DE COCK; PEREIRA, 2019, p. 52).

Pensar o ambiente propício ao diálogo, nas aulas de língua portuguesa, envolve a produção de um ambiente em que todas e todos possam se posicionar sem sofrer preconceitos. Com frequência, trabalhamos com textos que traduzem posições políticas de variadas ideologias, por isso é importante atentar para que as interpretações possam fluir com liberdade de expressão. Garantir a comunicação livre não significa, entretanto, permitir balbúrdia, desordem, mas mediar as falas de modo que a participação das/dos estudantes não seja interrompida ou cerceada. É interessante também observar a linguagem utilizada e demonstrar

com exemplos que o nosso discurso reflete e reproduz desigualdades. Então, como seres em constante des/reconstrução, somos capazes de repensar e reajustar o que dizemos.

Segundo bell hooks (2018a, p. 63), “podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora”. Por isso, a fim de minimizar conflitos e equalizar os níveis de participação e lugar de fala e, de certa forma, manter e aperfeiçoar o diálogo com os meninos, propus romper com a lógica de que eu era a única fonte de informação, autoridade e respeito, ou que mereço mais isso e aquilo porque sou mulher/professora. Calar não foi – e nunca será – um mecanismo eficiente, mas regular sim. Foi necessário respeitar e defender os direitos de todas e todos de forma igual e garantir a fala de cada uma/um quando manifestado o desejo de falar, transformando o espaço de comunicação, que antes era de silêncio delas e excessos deles.

### 3. METODOLOGIA

É do conhecimento das condições autênticas de nossas vidas que é preciso tirar força de viver e razões para agir.

*Simone de Beauvoir*

Dentre os métodos qualitativos avaliados para orientar este trabalho, o processo de Pesquisa-ação Socialmente Crítica (PASC) – investigação científica de abordagem emancipatória – nos atendeu adequadamente por ser participativo, interpretativista, voltado para a resolução de um problema, em que todas e todos interagem no contexto observado e descrito, nesse caso, a sala de aula de uma escola pública estadual, no município de São Gonçalo/RJ. Conforme pontua a professora Marcia Lisbôa C. de Oliveira, ao detalhar tal método, explica que,

Nessa concepção, a natureza da pesquisa-ação não se limita ao modelo esquemático “clássico”, que segue o percurso identificação do problema > planejamento da intervenção > ação > geração de dados > análise. Isso porque a perspectiva crítico-emancipatória ressignifica esse percurso, que apresentaria o risco de reduzir a investigação que se processa na ação à busca de soluções pontuais e à observação de cenas isoladas, na medida em que requer o rompimento com a dicotomia sujeito-objeto e requer a coparticipação de todos na construção da pesquisa, buscando entender os processos vividos coletivamente (OLIVEIRA, 2019, p. 35).

Concomitante a isso, a respeito de uma nova perspectiva entre teoria e prática proposta pelas feministas nas pesquisas de gênero, a historiadora feminista Margareth Rago (2019) explica que um novo agente epistêmico se apresenta de forma subjetiva, não isolada e não isenta, um modo de fazer científico bastante apropriado para esta pesquisa, se levarmos em conta seu contexto e sujeitos envolvidos:

Uma nova ideia de produção do conhecimento: não o cientista isolado em seu gabinete, testando seu método acabado na realidade empírica, livre das emoções desviantes do contrato social; mas um processo de conhecimento construído por indivíduos em interação, em diálogo crítico, contrastando seus diferentes pontos de vista, alterando suas observações, teorias e hipóteses, sem um método pronto (RAGO, 2019, p. 380).



Para David Tripp (2005, p. 446), “a solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia”. Justifica-se então a execução da fase exploratória realizada em 2018, quando a turma estava no oitavo ano do ensino fundamental. Observei estranhando o familiar (VELHO, 1980) a turma, a escola, colegas e gestoras, a fim de desvelar, no campo da pesquisa, os problemas relacionados às relações de gênero e seus possíveis reflexos na convivência com todos os sujeitos, assim como os desdobramentos desses conflitos nas aulas de língua portuguesa e produção textual – refletidos muitas vezes na produção escrita, na interpretação de textos e nos debates provocados por essas leituras.

Segundo Michel Thiollent (1986), exercitar a escuta e assim redefinir estratégias, considerando a possibilidade de replanejar, é uma rotina presente na pesquisa-ação que se tornou valiosa para a realização desta pesquisa. Sabendo que participantes não são meros informantes, lancei mão de instrumentos como questionários e elaborei gráficos com os dados gerados, mas não me restringi a isso, pois a perspectiva crítico-emancipatória adotada nos conduzia à ação-reflexão (FREIRE, 2015).

Portanto, para essa proposta, foi necessário organizar rodas de conversa e muitos debates abertos direcionados para o tema, acompanhados de leituras – e dinâmicas de interpretação – de autoras e autores de variados gêneros textuais e de outras linguagens que não somente a literária. O critério para a escolha do corpus da pesquisa foi a seguinte: valorizar a autoria feminina, feminista e LGBTQ+; os filmes de animação e as obras literárias terem como protagonistas mulheres que contrariassem estereótipos e desafiassem a sociedade patriarcal; valorizar a produção de autoras jovens e manter certa diversidade de gêneros textuais impressos e digitais.

Conforme Thiollent, “a atitude dos pesquisadores é sempre uma atitude de “escuta” e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias” (THIOLLENT, 1986, p. 17). Foi preciso, então, estabelecer um diálogo livre e franco, a fim de ouvir os depoimentos dessas/es estudantes, não só proporcionando a circulação de ideias plurais, mas também garantindo a quem estivesse, porventura, silenciada/o o direito de colocar a sua voz.

É possível que o processo de mudança almejado – maior empatia com o outro, redução dos índices de violência de gênero na escola e o engajamento na promoção da igualdade de gênero – e o aprimoramento da minha prática pedagógica ganhem desdobramentos importantes por meio das trocas provenientes desse vaivém de falares, vivências e informações, em função das circunstâncias e da dinâmica do grupo (THIOLLENT, 1986).

Então, sabendo que o tempo de conscientização de cada sujeito diante das questões levantadas é imensurável, não me dediquei, exclusivamente, à comprovação de hipóteses ou formulação de pareceres nesta pesquisa. Os resultados apresentados no capítulo 5 indicam que apenas iniciamos a reconstrução das nossas relações no espaço onde convivemos.

Para uma pesquisa de metodologia mista, que descarta a falsa oposição entre técnicas quantitativas e qualitativas (MELUCCI, 2005; CANO, 2012), avalio que não se trata de ter realizado simplesmente uma “observação participante” (empatia e experimentação das mesmas condições de vida), pois a perspectiva se amplia, visto que também faço parte como sujeito desse mesmo espaço social o qual me dispus a analisar, reconhecendo o lugar privilegiado de professora – se considerarmos o modelo pedagógico hierarquizante que praticamos –, mas assumindo o outro lugar que me cabe como mulher nas relações desiguais e opressoras igualmente presentes na escola e na sociedade, que me permitem contribuir com uma investigação de gênero e sobre gênero (MELUCCI, 2005).

Por isso, uma preocupação constante durante a redação do texto foi a fidedignidade em relação às experiências com a turma. As trocas oriundas dessa interação orientam o que fora desenvolvido. Busquei construir um relato que as traduzisse, que desse forma a um discurso condizente com o observado e vivido nos meandros das relações de gênero e poder em sala de aula, pelo olhar de uma professora mulher e feminista. Para Alberto Melucci (2005), esse é o objetivo da pesquisa social, nela o pesquisador é alguém que traduz de uma linguagem para outra, pois a pesquisa se apresenta como a “construção de textos que dizem respeito a fatos socialmente construídos e que mantêm a consciência da distância que separa a interpretação da ‘realidade’” (MELUCCI, 2005, p. 34).

Consoante a isso, defende a professora Ana Lúcia Silva Souza, em *Letramentos de reexistência*:

Outro aspecto a ser considerado é o da responsabilidade em relação ao que o pesquisador vê de seu lugar “singular e único”, como um lugar de assinatura, de chancela em relação ao que e como responde ao que vê. Por haver uma diferença de olhares e de valores no compromisso de comunicar as percepções, é igualmente importante que os sujeitos conheçam as leituras realizadas sobre eles mesmos, já que elas são feitas por outros (SOUZA, 2011, p. 22-23).

O que Souza (2011) expõe exemplifica o imenso desafio que é relatar as percepções que se tem de uma sala de aula fazendo parte dela. Essa tarefa exigiu da professora-pesquisadora sensibilidade e cuidado. Por outro lado, é um privilégio ocupar esse lugar de observação que só nós temos – nem a família, nem a igreja, nem o Estado tem acesso ao que

ocorre nesse espaço, tampouco essas instituições são capazes de estabelecer ou reproduzir as relações que nele se dão.

Durante o percurso, expus para o grupo de estudantes o que havia planejado, como o passo a passo da minha investigação. Remodelei algumas ações após ouvi-los, dividi com elas e eles as produções de colegas que se destacaram – com sua autorização, naturalmente. Dessa forma submeti boa parte do trabalho ao olhar dos próprios participantes e extraí dessa experiência grandes contribuições para o avanço da pesquisa. Em *Educação como prática de liberdade*, Paulo Freire (2018) fala sobre a descrença no poder que os educandos têm de discutir a respeito dos seus próprios problemas na intenção de solucioná-los. Entendo o quanto foi necessário e produtivo apostar nessa capacidade da turma e pude verificar que essa confiança estreitou laços e possibilitou que realizássemos conjuntamente uma prática pedagógica colaborativa e democrática.

Na pesquisa qualitativa de concepção pluralista, a relação observador-observado tem um caráter autorreflexivo determinante, pois “a ação não é mais simples comportamento, mas construção intersubjetiva dos significados através das relações” (MELUCCI, 2005, p. 40). A avaliação faz parte da rotina docente, a autoavaliação nem tanto. Na PASC, a transformação pretendida passava pela colaboração de todas e todos. Nessa perspectiva, foi preciso que eu me observasse e revisse minhas próprias ações, buscando melhor me adequar ao que vinha propondo à turma. Dizer que sou uma mulher feminista e demonstrar com o meu testemunho o que é ser uma professora que levanta essa bandeira, me fez corrigir as falas sexistas que poderiam vir de mim ou de qualquer estudante. Nas situações de embates diretos entre meninas e meninos, precisei ficar ao lado do que parecia mais justo e jamais endossei a frase “morte aos homens”, por exemplo, que surgiu em alguns momentos.

Segundo David Tripp, “quando o pesquisador busca a transformação da cultura institucional ou busca desconstruir suas limitações, a pesquisa-ação assume um viés necessariamente político” (TRIPP, 1990 apud OLIVEIRA, 2019, p. 34). Nesta pesquisa, estudantes tiveram voz, assumiram protagonismo planejando ações de forma independente e responsável, elaboraram seus próprios textos e os socializaram com a comunidade escolar e com a sua rede social. Como professora-pesquisadora, percebi que transformar a cultura escolar, desconstruindo os estereótipos de gênero que circulam por ali, é uma tarefa extremamente difícil que não se consegue com um pequeno conjunto de ações de uma única turma. Entretanto, o que realizamos é um bom começo para dar visibilidade às questões levantadas e marcar a nossa posição de pessoas conscientes da necessidade de promover igualdade de gênero no chão da escola.

Esse estado de coisas configura o presente trabalho como uma manifestação necessariamente político-pedagógica, engajada e comprometida com a mudança e com a justiça social.

### 3.1 Contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no CEACDA, colégio estadual que se localiza em São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro – cujos municípios limítrofes são Niterói, Maricá e Itaboraí.

Figura 3 – Mapa de São Gonçalo/RJ



Fonte: *Google Maps*, 2019.

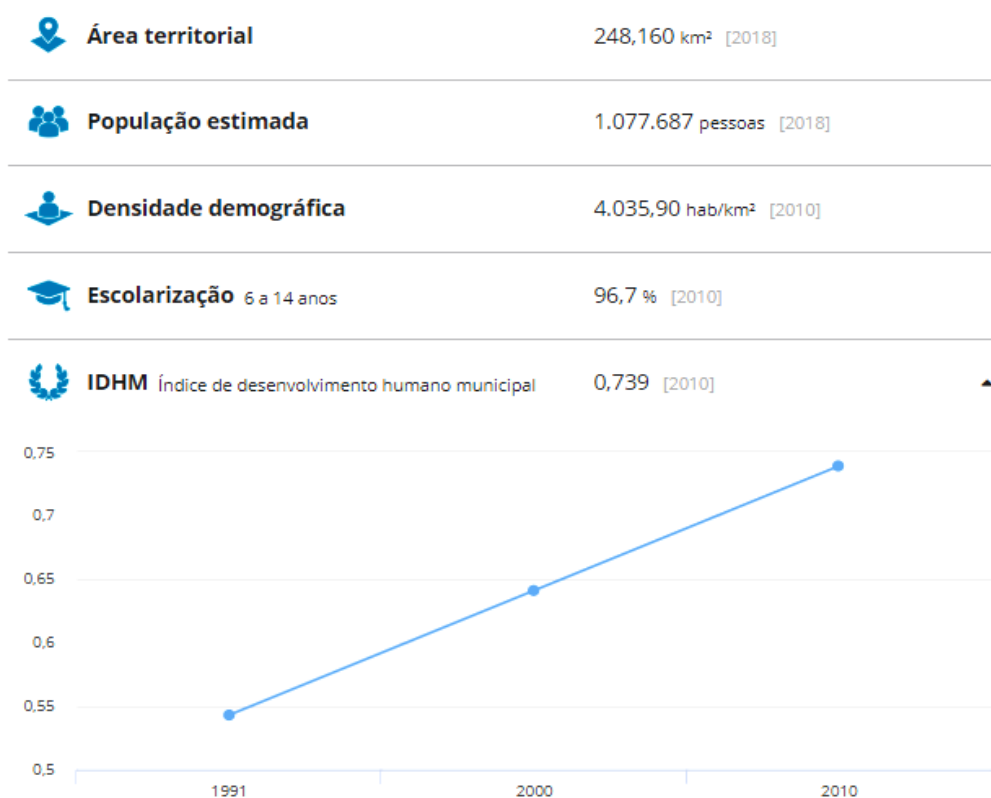
Conforme o último Censo do IBGE (2010), São Gonçalo é o segundo município mais populoso do estado do Rio de Janeiro, décimo do Brasil – que tem 14 cidades com mais de 1 milhão de habitantes. Sua população estimada para 2018 era de 1.077.687 pessoas, na maioria, mulheres.

São Gonçalo possuía no último recenseamento demográfico o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de 0,739, considerado alto por estar na faixa entre 0,700 e 0,799, e em franca evolução desde 1991, mediante a melhoria dos componentes: renda, longevidade e educação. Em 2010, 81,26% da população de 6 a 17 anos do município

estavam cursando o ensino básico regular com até dois anos de defasagem idade-série. Em 2000, eram 76,31% e, em 1991, 69,83%.

Esse resultado, entretanto, colocava o município abaixo da média brasileira. O Brasil, em 2010, com 0,813 de IDH, ocupava a 73ª posição entre 169 países que mediram o índice. Considerando outros países do continente, ficou atrás do Chile, do Uruguai e do Peru.

Figura 4 – Dados Demográficos do município de São Gonçalo/RJ



Fonte: IBGE, 2018.

O alto crescimento demográfico associado ao processo de urbanização desordenado – a expansão de loteamentos, muitas vezes clandestinos, bairros sem infraestruturas, falta de saneamento básico, difícil acesso ao transporte público de qualidade, ruas sem asfalto, iluminação precária, poluição ambiental e violência urbana – são problemas que deflagram profundas desigualdades sociais. A média salarial das trabalhadoras e trabalhadores formais (11,9% da população) não passa de dois salários mínimos (IBGE, 2017).

Em artigo publicado recentemente, professoras de geografia da rede estadual e da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ) destacam a importância da cidade como um espaço social, um produto das relações sociais e um condicionador dessas relações:

A cidade de São Gonçalo vivencia processos de transformações visíveis ou não aos olhos daqueles que caminham por ela. Esta é fruto de uma dada história que ao longo do tempo foi modificada de acordo com os interesses das grandes corporações e dos poderes políticos que se apropriaram para construir os objetos técnicos constituindo outras paisagens e outras práticas sociais. Os espaços são organizados para atender as demandas do capitalismo imobiliário que constroem e destroem as paisagens que ganham outros arranjos. [...] é a pobreza social presente na paisagem, devido ao processo de modernização que exclui os menos favorecidos (SACRAMENTO; CAMPOS; SANCHES; SILVA, 2016, p. 89).

Robusto polo industrial na segunda metade do século XX, São Gonçalo passou por processos de desenvolvimento econômico e social muito tímidos nos últimos anos, ficando mais conhecida como cidade dormitório. Participou da implementação dos programas de habitação, educação técnica e geração de emprego e renda impulsionados pelo crescimento da indústria do petróleo e gás que movimentava o estado. Porém, com as múltiplas crises geradas por escândalos de corrupção, permaneceu estagnada com altos índices de desemprego e desalento, aumento da pobreza e da violência, falta de investimentos em educação e saúde, enquanto a população aumenta desordenadamente.

Pelos números levantados no censo 2010, no bairro onde está situado o CEACDA (2º distrito de São Gonçalo – área 9 km afastada do centro da cidade), havia cerca de 8.500 habitantes, sendo 52% mulheres.

Figura 5 – Mapa de São Gonçalo por Distrito



Fonte: Prefeitura Municipal de São Gonçalo, 2019.

Esse número certamente aumentou, como notamos pelo fluxo de pessoas e automóveis nas ruas, no comércio e no transporte público, pelo aumento na busca por vagas nas escolas e postos de saúde, pela ampliação da construção de condomínios e de casas. Um traço

interessante a se observar no bairro é o crescimento progressivo da violência local, mobilizado pela ocupação de facções criminosas nos últimos 6 anos. Crimes como assalto a pedestres, roubo de automóveis – inclusive na frente da escola – e assassinatos passaram a fazer parte das narrativas de moradores e de estudantes do colégio. Frequentemente, quando estimulados a escrever sobre o seu bairro, a sua rua, a sua cidade, a violência se torna a grande protagonista da história.

Leciono as disciplinas de português e produção textual no CEACDA desde o ano de 2012; lá encontrei refúgio após ter sido agredida fisicamente em meio a uma série de conflitos violentos que aconteciam na escola anterior, mais próxima da minha residência, porém, menos segura. Nenhum evento semelhante a esse se repetiu no CEACDA, que possui uma direção zelosa pelo espaço físico e pelas pessoas e que, na medida do possível, com um quadro de funcionários insuficiente, se esforça para garantir o mínimo de segurança em suas dependências.

Em 2018, quando iniciei a fase exploratória da pesquisa, o colégio tinha 1.112 estudantes matriculados, distribuídos em três turnos, sendo o primeiro turno totalmente dedicado ao segundo segmento do ensino fundamental – visto que a demanda local é intensa para estas séries, pois as escolas municipais, neste distrito, não são suficientes para acolher todas as crianças. Como pode-se verificar na figura 6, a série que recebe o maior número de estudantes é a primeira do ensino médio, quando o colégio atende à sua clientela somada aos egressos da rede municipal de São Gonçalo. Esse é um dos fatores que faz do CEACDA uma escola muito procurada, com uma longa fila de espera.

Figura 6 – Distribuição de estudantes por série em 2018

## Matrículas por Série

Matrículas 1º ano EF	0
Matrículas 2º ano EF	0
Matrículas 3º ano EF	0
Matrículas 4º ano EF	0
Matrículas 5º ano EF	0
Matrículas 6º ano EF	141
Matrículas 7º ano EF	148
Matrículas 8º ano EF	143
Matrículas 9º ano EF	173
Matrículas 1º ano EM	198
Matrículas 2º ano EM	161
Matrículas 3º ano EM	148

Fonte: QEDU, 2018.

A equipe diretiva do CEACDA é composta por três professoras – eleitas em 2017 pelo voto da comunidade escolar – que, junto a uma coordenadora pedagógica e um grupo de cerca de 70 docentes, trabalham para manter a escola viva, em movimento, realizando projetos pedagógicos (em geral, interdisciplinares), aulas-passeio, participando de jogos desportivos escolares, palestras dentro e fora da escola, visitas a universidades públicas e privadas etc. O clima entre profissionais é, de forma geral, de integração e respeito, independente das diferenças de perspectivas político-pedagógicas e de visões de mundo que frequentemente levantam muitos debates, o que é natural e sadio.

Figura 7 – Manifestação de estudantes e docentes em greve



a)





b)

Legenda: (a) – rua onde se localiza o colégio; (b) – portão de entrada do colégio

Fonte: A autora, 2016.

A figura 7 traz as imagens de uma mobilização realizada pelos docentes grevistas, com ampla adesão dos estudantes, exemplo do potencial ativista da comunidade escolar naquela ocasião. A greve iniciou em 2 de março de 2016 e reivindicava o reajuste salarial que não ocorria desde 2014 e 1/3 da carga horária destinada ao planejamento para os ativos. Também se protestava contra a falta de pagamento dos inativos, entre outras medidas tomadas pelo governo do estado, que alegava crise financeira após o julgamento de vários crimes de corrupção nos poderes executivo e legislativo.

As aulas-passeio ocorrem com bastante frequência. Organizadas ora pela direção ora por professoras e professores, que se dispõem para agendar datas com as instituições visitadas, indicam o quanto a escola é dinâmica. Anualmente os professores de Geografia do ensino médio levam suas turmas da 3ª série para conhecer e apresentar trabalhos nos principais pontos de Cabo Frio e São Pedro da Aldeia, na região dos Lagos.

Figura 8 – Aula-passeio de geografia nas dunas de Cabo Frio/RJ



Fonte: A autora, 2017.

Também uma vez por ano, o colégio leva grupos de estudantes do ensino fundamental e médio ao Morro da Urca para passear e assistir às aulas ministradas pelo Educa Bondinho<sup>18</sup>.

Figura 9 – Aula-passeio no Pão de Açúcar



Fonte: A autora, 2017.

O CEACDA possui uma agenda anual – informada no primeiro dia da volta às aulas, durante a primeira reunião da equipe – para determinados eventos e projetos pedagógicos. Outras propostas que surgem espontaneamente ao longo do ano letivo, conforme as ideias de professores das mais variadas disciplinas.

O ano de 2017 foi decisivo para que despertasse em mim o desejo de elaborar um projeto de pesquisa científica, no CEACDA, voltado às questões de gênero e diversidade. Em uma determinada turma de 1ª série do ensino médio, surgiu uma enorme curiosidade a respeito do contexto de produção das cantigas medievais. Perguntas como “por que só os homens escreviam?”, “por que a voz lírica era feminina se o autor não era uma mulher?”, motivaram um trabalho sobre a voz lírica feminina na música popular brasileira composta por homens. Essa iniciativa inspirou um projeto ainda maior que reuniria as disciplinas de português, inglês, história e artes intitulado “Mulheres que fazem história”, com o intuito de valorizar a autoria feminina na escola.

---

<sup>18</sup> O Educa Bondinho é um programa de educação ambiental em atrações turísticas da cidade do Rio de Janeiro. Atende a mais de 10 mil alunos e professores que os visitam todos os anos. O programa escolar, oferecido pelo Bondinho Pão de Açúcar®, conta com a equipe de educadores do Instituto Moleque Mateiro (instituição reconhecida na educação ambiental em áreas verdes).

Figura 10 – Cartaz do Projeto “Mulheres que fazem história”<sup>19</sup>



Fonte: A autora, 2017.

O evento foi um enorme sucesso, reuniu a produção de grandes escritoras e compositoras brasileiras em uma imensa exposição que envolveu todas as turmas dos três turnos do colégio. Houve ainda apresentações musicais ao vivo, declamação de poemas e performances artísticas.

<sup>19</sup> Esse cartaz foi montado a partir de uma imagem publicada por uma página do Facebook chamada “As mina da História”. Contém uma seleção de mulheres ousadas que lutaram para conquistar seu lugar na história, rompendo com barreiras impostas pelos homens. São ela: VOE: Aida Rogato; CORRA: Aida Dos Santos; EXPLORE: Antonieta De Barros; INSPIRE: Bertha Lutz; FALE: Margarida Maria Alves; CANTE: Elza Soares; ENSINE: Maria Lacerda de Moura; ESCREVA: Carolina de Jesus; DESCUBRA: Graziela Maciel Barroso; RESISTA: ‘Dina’; DESAFIE: Nise da Silveira; LUTE: Maria Quitéria.

Figura 11 – Performance de *crossdressing*<sup>20</sup>



Fonte: A autora, 2017.

Na imagem acima (Figura 11), uma atividade sugerida pelos dois estudantes retratados. Inspirados por uma música do compositor e escritor Chico Buarque, *A história de Lily Braun*, resolveram se caracterizar e performar o casal personagem da canção, levando em conta a voz lírica feminina construída por um autor do gênero masculino. A escolha de performar uma mulher foi do próprio estudante, seguido por sua colega de classe. Ela e ele decidiram passar uma tarde inteira “sentindo na pele” o que é ser mulher e homem. O restante da turma se animou com a iniciativa dos dois e, então, resolveram também participar do evento com “roupas do gênero oposto”.

Embora os ganhos tenham sido bem maiores, problemas de discriminação e preconceitos também ocorreram durante o processo, o que só reforçou a necessidade de se investigar mais profundamente as questões de gênero na escola. Nem todas as pessoas entenderam do que se tratava, por mais que estivesse bem explicado nas exposições que montamos.

Assim como toda escola pública de regiões periféricas, o CEACDA é um lugar de evidente e considerável diversidade étnica, cultural, política, religiosa, sexual e social. Apesar do espaço portão a dentro ser considerado “tranquilo”, “seguro” e “amigável”, nos últimos sete anos presenciei situações incômodas quanto à discriminação de gênero e sexualidade que

<sup>20</sup> *Cross-dressing* é um termo que designa a prática de vestir roupas e acessórios associados ao gênero oposto que o sujeito performa – seja por motivos profissionais, por gosto e satisfação pessoal ou para vivenciar uma faceta feminina ou masculina (como é o caso do casal na foto). Essa prática não se confunde com a transgeneralidade.

me mobilizaram para combater e não aceitar como normais essas atitudes. Tais ocorrências causaram transtornos, diálogos tensos, conversas difíceis e um constrangimento que demonstra o quanto nossa escola não está preparada para lidar com situações como essas, o quanto precisamos refletir criticamente sobre as relações de gênero e poder que regem nossos discursos e nossas ações pedagógicas.

Em doze anos atuando como professora na rede estadual do Rio de Janeiro, me incomodo com as manifestações constantes de preconceito e discriminação. São casos de racismo, homofobia, transfobia, misoginia, que frequentemente se desdobram em eventos violentos, marcantes para aqueles que se tornam vítimas. A boa formação de ampla maioria dos profissionais, a estrutura razoável mantida na escola, os projetos interdisciplinares e os passeios não impedem que haja um vasto repertório de violências praticadas aqui e ali. Conflitos existem, denúncias ocorrem, mas alguns problemas como o sexismo e o racismo, por exemplo, persistem.

Chamo a atenção para a violência de gênero por perceber que, mesmo nos espaços mais aprazíveis e que se propõem como respeitadores e mantenedores da diversidade, esta segue fazendo vítimas sem que a comunidade escolar se dê conta – por considerá-la muitas vezes normal, por naturalizá-la –, sem que gestores e equipe pedagógica tomem providências eficazes para combatê-la, sem que haja como proteger estudantes e profissionais de serem molestados em suas próprias dependências. Para haver mudança, se faz necessário dialogar e ouvir.

Para Paulo Freire, o diálogo não é pura técnica, mas se desenvolve pela convicção da finitude consciente dos sujeitos. Ninguém está totalmente pronto. Todas e todos temos o que aprender nas relações que estabelecemos com o outro. A respeito disso, diz: “[...] no fundo, mulheres e homens somos seres históricos e, como tais, seres inacabados (FREIRE, 2018, p. 227-228).

Por essa razão, minha proposta é iniciar abrindo vozes para um diálogo democrático e justo com a turma do ensino fundamental participante da pesquisa, mas também com as outras turmas com as quais trabalho, a respeito de como queremos construir um ambiente livre de preconceitos e discriminação de gênero.

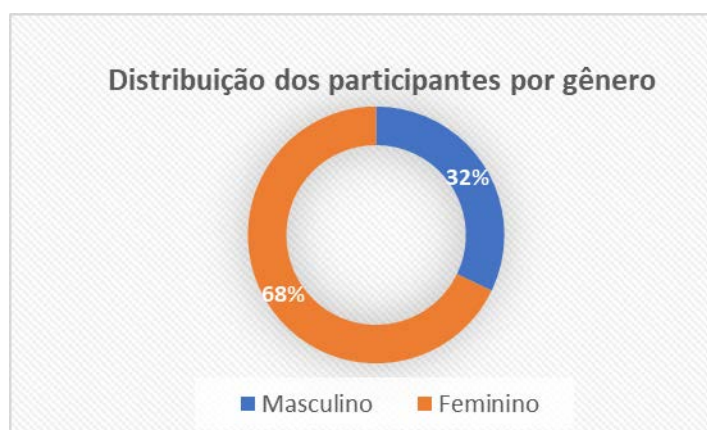


### 3.2 Sujeitos da pesquisa

A fase preliminar da pesquisa, com geração de dados por meio de questionário (Anexo G), rodas de conversa e outras atividades diagnósticas, foi realizada no CEACDA com uma turma do 8º ano do ensino fundamental (802), do turno da manhã, composta por 35 estudantes, durante o ano letivo de 2018. Em 2019, segui para a fase de geração de dados por meio de propostas pedagógicas mais estruturadas com a mesma turma, agora no 9º ano (902). A quantidade de estudantes em sala continuou a mesma, porém, houve mudanças na sua composição devido a casos de repetência, troca de turno e entrada de onze estudantes novos (6 meninos e 5 meninas).

Segundo Oliveira (2019, p. 36), “todos os envolvidos são sujeitos da/na PASC, por isso essa metodologia de pesquisa contribui para a construção de um olhar culturalmente sensível em relação aos sentidos negociados em sala de aula”. Buscando compreender como esses sujeitos se relacionam com a cultura escrita e a leitura fora da sala de aula, farei a seguir uma breve análise dos dados gerados por meio de um questionário sobre o tema, aplicado na turma 802, em março de 2018, como uma das atividades diagnósticas realizadas. Havia 29 estudantes presentes – meninas e meninos entre 12 e 15 anos de idade, mas um deles se recusou a responder –, dentre os 28 que participaram, a maioria era de meninas:

Gráfico 5 – Recorte de gênero da turma



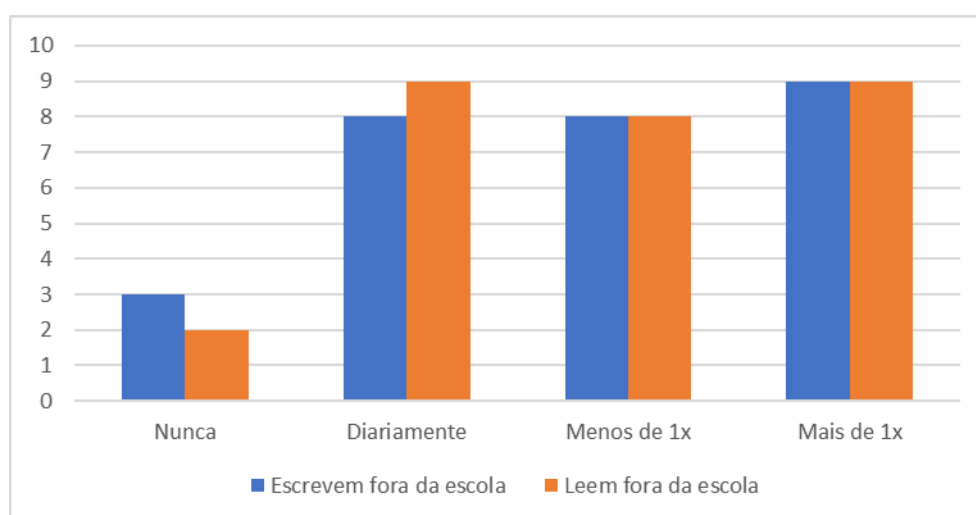
Fonte: A autora, 2018.

O grupo declarou que fora da escola costuma produzir textos na internet (via celular). Muitos citaram as redes sociais mais comuns (Facebook, Instagram e Twitter), entretanto

havia uma estudante que escreve fanfic<sup>21</sup>, dentre outros gêneros, com certa frequência, em uma plataforma própria para a publicação dessa categoria de textos ficcionais on-line, se autodenominando autora. Outros dizem escrever músicas e poemas sem definir claramente em qual suporte escrevem – chama a atenção que o suporte físico perca espaço para o virtual.

Em grande parte da turma, em se tratando de papel, há uma limitação às tarefas que fazem parte da rotina escolar, entretanto, seja na internet ou seja na folha de papel, a maioria dos respondentes informaram que leem e escrevem fora da escola, como aponta este segundo gráfico:

Gráfico 6 – Leitura e escrita fora da escola



Fonte: A autora, 2018.

A escola e a Igreja são os espaços onde mais ocorrem os eventos de letramento lembrados pelos estudantes. Perguntados sobre esses lugares, os estudantes reconhecem também a Internet – este parece ser o ambiente onde mais se pratica leitura/escrita. Embora não tenham mencionado diretamente suas próprias residências, fica explícito em outras respostas do questionário que há sim prática de letramento nos seus domicílios.

Ao questioná-los “com que finalidade você escreve fora da escola?”, as respostas foram bem parecidas. Para desabafar, por gosto, para prática da escrita, diversão, ajudar pessoas, expressar sentimentos, ocupar a mente, fugir da realidade, alegrar os outros etc. São, em geral, práticas voltadas para comunicação pessoal e lazer – com exceção do estudante que informou no questionário que escreve para ajudar a mãe no trabalho.

<sup>21</sup> Fanfic – abreviatura para *fanfiction*, narrativas ficcionais produzidas por fãs de determinadas séries, filmes, livros etc. que se apropriam de personagens e dão sequência a enredos em plataformas virtuais.

Quanto à leitura fora da escola, os respondentes mencionam placas, cartazes, anúncios, livros, mensagens, noticiários, blogs, livros religiosos, fanfic, rótulos, poemas, gibis, legendas de séries, revistas, reflexões, livros de autoria de alguém da família, letras de músicas, frases, memes, e-books, posts, artigos.

Das obras literárias mais lidas pelas/os estudantes, dos 27 títulos citados, apenas 8 são nacionais. Boa parte deles compõem trilogias e coletâneas que originaram filmes, séries e até peças de teatro, ou seja, best-sellers:

Quadro 1 – Livros lidos pela turma

	<b>TÍTULOS LIDOS PELOS ESTUDANTES</b>	<b>AUTORES</b>
1	A BELA E A FERA	Gabrielle-Suzane de Villeneuve
2	A CABANA	William P. Young
3	A CULPA É DAS ESTRELAS	John Green
4	A SELEÇÃO	Kiera Kass
5	HISTÓRIA ANTIGA: GRÉCIA E ROMA	Flávia M. S. Eiler
6	APENAS UM JOVEM	Autor desconhecido
7	AS CRÔNICAS DE NÁRNIA	C.S. Lewis
8	BÍBLIA	Vários autores
9	CIDADE DOS SEGREDOS	Sasha Gould
10	CONFISSÕES DE ADOLESCENTES	Maria Mariana
11	DIÁRIO DE ANNE FRANK	Anne Frank
12	DIÁRIO DE UM BANANA	Jeff Kinney
13	DIÁRIOS DE UMA MENINA NADA POPULAR	Rachel Renee Russell
14	ENCANTADOS e O GAROTO DO SONHO	Trilogia de Raiza Varella
15	FALA SÉRIO MÃE	Thalita Rebolças
16	FALA SÉRIO PROFESSORA	Thalita Rebolças
17	HARRY POTTER	J.K. Rowling
18	HORA DO ARREPIO	R.L. Stine
19	JOGOS VORAZES	Suzane Collins
20	JULIA TEM UMA ESTRELA	Eduard José
21	ME CHAME PELO SEU NOME	Andre Aciman
22	O NOVATO	R.L. Stine
23	O PEQUENO PRÍNCIPE	Antoine d' Saint Exupery
24	O VERÃO EM QUE TUDO MUDOU	Tháís Wandrofski, Vinicius Grossos e Gabriela Freitas.
25	OS CAVALEIROS DA MORTE	Bernard Cornwell
26	POESIAS QUE ESCREVI COM FOME	André d'Soares
27	POSEIDON	Anna Banks

Fonte: A autora, 2018.

Sobre o contato da turma com a literatura, entendo que seja uma prática comum para poucos. Compõem a lista alguns clássicos da literatura mundial, mitologias e a Bíblia – o que aponta uma leitura voltada à religião. De certa forma, a quantidade de títulos estrangeiros



parece excessiva, porém, se observarmos as livrarias brasileiras nos últimos anos, é perceptível que pelo menos 70% dos produtos à venda sejam obras traduzidas para o português.

Perguntados “com quais objetivos você lê em sua vida cotidiana?”, as respostas se aproximam muito: distrair, aprender, divertir, passar tempo, desenvolver criatividade, gosto, escrever bem, não passar vexame público, se atualizar, estimular, imaginar, refletir, treinar, se informar, se comunicar, esquecer da vida, porque acho bonito, se inspirar.

Inspiração é uma palavra que eu não esperava encontrar nesse questionário, ela me surpreende especialmente pelo motivo: “para um dia escrever sobre o machismo e as dificuldades que as mulheres passam”. A escrita para o “empoderamento feminino” surgindo como resposta ao machismo por meninas de 13/14 anos, reflete uma leitura crítica da realidade. Podemos notar que conteúdos ideológicos impregnam os discursos circulantes na sociedade e que a juventude está bastante atenta a esse movimento.

Entretanto, como as professoras e professores aproveitam esse potencial discursivo? No colégio onde leciono, recentemente vi trabalhos expostos da professora de Filosofia que discorrem sobre o tema – motivados pela semana em que somos incentivadas a tratar das questões de violência contra a mulher. Nunca vi, por exemplo, esse tema ser abordado por professores homens. Nem mesmo propostas que partam da direção/coordenação da escola, que é 100% feminina. Trata-se de um desperdício material e intelectual não ouvir o que essas estudantes têm a dizer sobre as questões de gênero, sobre como isso afeta sua vida, seu desenvolvimento, seu aprendizado.

Nesse sentido, me interessei cada dia mais por uma pesquisa de gênero e sobre gênero, uma metodologia feminista no intuito de traçar percursos novos, “que ajudem a entender a experiência das mulheres, na vida real, no sistema de relações, com a própria linguagem delas” (TERRAGNI, 2005, p. 143). Além de entender o que passa e acontece às meninas, pretendi criar empatia nos meninos, pois não podem ser excluídos dessa dinâmica e seguir ignorando a realidade de violação de direitos de meninas e mulheres. Os meninos foram convidados a conhecer, refletir e se envolver com os problemas de gênero que afetam suas colegas de sala, para que se tornem seus parceiros, companheiros e apoiadores na luta contra a discriminação e a violência.

### 3.3 Atividades propostas

A seguir apresento todas as atividades propostas e realizadas, começando pela fase diagnóstica, no ano de 2018.

Quadro 2 – Atividades da fase exploratória da pesquisa

ANO: 2018		PERÍODO: MAIO A SETEMBRO	
ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS		DESTAQUES	INVESTIGAR
1) Questionário sobre leitura e escrita		Deste instrumento surgiu a fala sobre luta pelo direito das mulheres.	As relações de gênero e poder na sala de aula; O que é Empoderamento.
2) Paródia do poema “Ai se sesse”, de Zé da luz		O texto jornalístico motivador dessa atividade serviu para alimentar um debate sobre feminicídio no Brasil e rendeu a sugestão das meninas de exibição de vídeos e músicas que tratam do tema “respeito”, que poderiam servir para conscientizar os colegas.	A falta de empatia dos meninos; a reivindicação dos meninos por mais leis e direitos para si próprios; a naturalização da violência e das desigualdades de gênero; o “silêncio” das meninas; a questão da conscientização.
3) A música “Respeita as mina”		Falas sobre o direito das mulheres de serem livres e o direito de “ser quem se é”; estudantes gays não se identificam com o estereótipo do “macho violento”.	Estereótipos; outras formas de conceber feminino e masculino.
4) Cordel em homenagem às mulheres		Protestos e frases de resistência das mulheres por parte das meninas e declarações de afeto para mães por todos os meninos.	Opressão X Resistência; engajamento; feminismos; o desinteresse dos meninos na produção do cordel.

Fonte: A autora, 2018.

Para propor um trabalho com leitura e escrita, em uma abordagem crítica feminista, decidi fazer primeiro momentos de motivação e sensibilização com filmes e músicas e, na sequência, a apreciação de textos literários e outros. O que esse corpus tem em comum é a busca por direitos e o questionamento dos estereótipos de gênero. Na etapa 1 discutimos o masculino, na etapa 2, o feminino e na etapa 3 nos dedicamos à elaboração didática participativa e ao engajamento.

Quadro 3 – Atividades realizadas na etapa 1 da pesquisa

ANO: 2019	PERÍODO: MARÇO A MAIO	
ATIVIDADE	DESTAQUES	INVESTIGAR
1) Filme “Mulan”	Discussão sobre as noções de masculinidade exploradas pelo longa.	Conceitos e preconceitos.
2) Músicas “Homem não chora” (Frejat) e “Um homem também chora” (Gonzaguinha)	Chorar é “coisa de gay”?	Estereótipos masculinos; preconceitos em relação aos homens que demonstram sentimentos.
3) Carta pessoal na voz de um menino	Reforço e/ou negação dos estereótipos de menino/menina.	Como as meninas idealizam o sexo oposto e rompem com os padrões ao performarem;
4) Ler e comentar artigos 1 e 2 da DUDH	Debate sobre igualdade.	Na lei existe, na prática não.
5) Leitura um manifesto: “Pelos direitos dos meninos” (ler texto de Silvia Amélia de Araújo); produzir o manifesto “Pelos direitos das meninas”.	Exercício de empatia; se colocar no lugar do <i>outro</i> .	A masculinidade tóxica – o machismo faz mal às relações; a alienação dos meninos em relação ao que se passa na vida das meninas (falta de conhecimento > falta de empatia).

Fonte: A autora, 2019.

Quadro 4 – Atividades realizadas na etapa 2 da pesquisa

ANO: 2019	PERÍODO JUNHO A SETEMBRO	
ATIVIDADE	DESTAQUES	INVESTIGAR
1) Questionário sobre desigualdades de gênero	Produção de gráficos com os dados gerados.	As diferentes expectativas de meninos e meninas; a escolha das profissões.
2) Leitura de “Procurando firme”, de Ruth Rocha	O que é ser princesa/príncipe? O que é ser protagonista da própria história?	O estereótipo da princesa em desconstrução.
3) Filme “Moana”	A princesa guerreira – forte e corajosa – que não precisa ser salva pelo herói.	Mitos e concepções do feminino na nossa cultura.
4) Leitura de “A moça tecelã”, de Marina Colasanti	O poder do homem X O poder da mulher; áudios de 15 min (entrevistas).	As relações desiguais de poder no casamento homem-mulher.
5) Trabalho em grupo	Problematizar a nossa cultura e	A relação entre os

sobre mitos gregos, iorubás, guaranis e judaico-cristãos	analisar como sua estrutura mantém desigualdades entre os gêneros por milênios.	mitos/cultura e a naturalização das desigualdades e da violência de gênero.
--	---	---

Fonte: A autora, 2019.

#### Quadro 5 – Atividades realizadas na etapa 3 da pesquisa

ANO: 2019	PERÍODO: OUTUBRO A NOVEMBRO
1) FILME: MALALA	Leitura de uma história ilustrada sobre a vida de Malala e exibição do documentário que amplia o olhar sobre a história de ativismo da jovem pela educação, em especial pelo acesso das meninas à escola.
2) ELABORAÇÃO DIDÁTICA COLABORATIVA	Roda de conversa para ouvir a sugestão da turma a respeito da construção de uma campanha de visibilidade das desigualdades e da violência de gênero na escola.

Fonte: A autora, 2019.

Com o objetivo de preservar a identidade individual de cada participante, pedi que escolhessem um pseudônimo para que eu pudesse creditar suas falas e produções. Essa decisão fora acolhida por todas e todos. Considerei mais válida a participação das/os estudantes nessa escolha, respeitando sua vontade. Pedi que me enviassem os nomes discretamente, escritos em um papel dobrado, para a sua proteção. Optaram por nomes de atrizes e atores engajados e também por personagens de animes, quadrinhos, filmes de super-heróis, desenhos animados, games etc. São *meninas e meninos de papel* as/os quais admiram e representam:

Maverick – Latrell – Bolinho – Thanos – Calvin – Analua – Raiden – Hayato – Juninho – Aranha – Alvin – Bart – Aninha – Docinho – Florzinha – Lindinha – Moscou – Laura – Malia – Beth – Verônica – Mei – Yuno – Estrela – Vicky – Lexy – Luiza – Tokyo – Blum – Taylor – Aruna – Brie – Patrick – Murilo

Como era comum acontecer no colégio, a maioria das/os estudantes se conhecem e estudam desde o 6º ano na mesma turma. Havia grupos só de meninas, dois grupos só de meninos e uns grupos mistos, bem como havia aquelas/es que não se prendiam a nenhum grupo e circulavam em um ou outro dependendo do que as situações exigiam – como é o caso de Murilo, Taylor e Luiza, por exemplo. Ele por ser muito tímido e elas por serem novas na escola.

O fato dessas meninas terem um perfil diferente das demais colegas as afastavam dos grupos predominantemente femininos. Os assuntos de conteúdo adulto, que costumavam

abordar, demonstravam que possuíam menor pudor para debatê-los abertamente e isso incomodava. Em alguns momentos foram repreendidas e julgadas com o argumento de que praticavam um feminismo que prega a liberdade de ser igual aos homens e repetir seus erros. Minha postura na mediação desses conflitos foi a do acolhimento, por meio de um discurso de respeito às diferenças. Quanto à repetição de erros, abusos e violências – que realmente surgiram em algumas conversas –, questioneei essa postura relacionando todas e todos, pois, quando se busca igualdade, pregamos o respeito mútuo e isso vale para meninas e meninos.

Dos dois grupos só de meninos, um se manteve fixo durante todo o percurso. Era o grupo composto por Raiden, Hayato, Juninho e Patrick (este último muito faltoso, porém, participativo nas rodas de conversa). Os três primeiros eram bastante assíduos e realizavam as produções escritas, entretanto, não fizeram e nem apresentaram nenhuma atividade que precisasse de exposição oral. Não falaram em público e não expuseram cartazes. Em dois momentos conversei com eles para tentar descobrir os motivos e mudar algo, mas foi em vão. Não ficaram claras para mim as razões de não participarem. Posso supor que foi por timidez ou medo das reações dos demais colegas, mas não sou capaz de afirmar.

O outro tinha Maverick, Latrell e Bolinho como componentes fixos e, quando fora necessário aumentar o número de pessoas, eles agregaram duas meninas, novas na escola e que não se integravam a grupo nenhum (Taylor e Luiza). Thanos e Calvin formavam uma dupla que por algumas vezes se separou para que cada um ingressasse em um grupo de meninas e realizasse as tarefas propostas. São meninos muito extrovertidos que beiram a indisciplina, mas que conseguem manter contato e amizade com a turma inteira e em nenhum momento me desrespeitaram. Alvin tinham um perfil parecido, mas com um grau de indisciplina bem maior e mais incômodo. Não tinha regularidade em grupo nenhum devido aos seu comportamento e não se dedicava o suficiente nos trabalhos que fazia.

Docinho, Florzinha e Lindinha são um trio que também se separou algumas vezes em algumas atividades. São muito amigas e quando trabalham juntas são bastante competentes e responsáveis com prazos e com a qualidade dos trabalhos. No entanto, nas rodas de conversa não tiveram tanto destaque como ocorria com outras meninas – que demonstravam maior desenvoltura nos argumentos que defendiam. Mesmo assim, na elaboração didática colaborativa fizeram bem o seu papel.

O grupo de Brie, Aruna, Estrela e a dupla Malia e Analua também tinham um perfil de maior desenvoltura em produções escritas que nos debates em aula, porém se saíram muito bem na realização dos seminários. Fizeram uma pesquisa excelente e souberam expor o tema

e provocar a participação da turma. Também contribuíram muito na confecção dos murais e na visita às salas das séries iniciais.

Yuno tinha um perfil de liderança e um senso de organização que a tornaram representante da turma e monitora da escola – ou seja, exercia funções de responsabilidade dentro e fora da sala de aula. Ela, Laura, Mei, Moscou e Bart não tinham grupos fixos, ora se juntavam, ora ajudavam a compor outros arranjos para a realização das tarefas. Mei e Moscou demonstravam ter muito conhecimento sobre as causas feministas e tinham muita facilidade e talento para falar e escrever, por isso considero suas contribuições importantíssimas para me auxiliar nas abordagens com a turma e para o alcance dos meus objetivos com a presente pesquisa.

As/os estudantes que foram pouco citados neste trabalho eram bastante faltosos e pouco participativos. Estiveram presentes em pelo menos uma das atividades, mas sua contribuição não foi suficiente para gerar resultados importantes para a análise que fiz nos capítulos 4 e 5.

#### 4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS

Se a Voz pressentir o respeito à Escuta, este será o diapasão que permitirá ao instrumento soar pleno e, ao ecoar, funcionará como um abraço.

*Iran Pittham*

A seguir apresentarei algumas atividades diagnósticas realizadas com o objetivo de conhecer e reconhecer os sujeitos da pesquisa no contexto em que estão inseridos. Esse diagnóstico foi fundamental para ouvir o grupo e identificar os sinais que emitiam relacionados às questões de desigualdades de gênero e poder discutidas no percurso, enfocando a violência contra a mulher e o feminicídio no Brasil, bem como o papel da mulher nas famílias, e ainda destacar as vozes abafadas das meninas que, já no início, apontavam para a necessidade de resolver essas questões.

Os aspectos que destaco dessa experiência e que nos serviram de ponto de partida foram: a falta de empatia dos meninos para com as mulheres vítimas de violência; a reivindicação dos meninos por mais leis e direitos que protejam os homens, porque se sentem injustiçados com a lei Maria da Penha; a naturalização da violência e das desigualdades de gênero, especialmente em relação às pessoas LGBTQ+; o “silêncio” das meninas diante das opiniões dos meninos, cujo relato toma todo o tempo da aula; a questão da falta de conscientização sobre um problema tão grave que vitimiza a sociedade brasileira como um todo.

Desenvolvi 3 atividades envolvendo leitura, interpretação e produção de texto, a fim de estabelecer quais seriam as questões principais a serem investigadas. A primeira delas foi a leitura de um texto jornalístico e um poema popular; a segunda, leitura e interpretação de uma letra de música trazida por uma das estudantes; a terceira, produção de um cordel em homenagem a uma mulher.

#### 4.1 “Ai, se sesse...”

Em 2018 realizei uma atividade que conjugava a avaliação de conhecimentos sobre ortografia e flexão verbal com um debate de opiniões sobre casos de feminicídio e violência contra a mulher no Brasil, observando e interpretando os dados mais recentes da época – amplamente divulgados nas mídias (Anexo A). Mapeados os conhecimentos ortográficos, selecionados os aspectos em defasagem na escrita, partimos então para a proposição do debate, conforme o plano de aula a seguir, desenvolvido em 4 aulas de 50 minutos cada uma:

Quadro 6 – Plano de aula

<b>PLANO DE AULA</b>
<b><i>Introdução</i></b>
Percebendo que os estudantes do nono ano do ensino fundamental possuem defasagem de conhecimento das regras morfossintáticas, especialmente quanto à desinência verbal, surge a necessidade de uma intervenção pedagógica visando a apropriação mais efetiva da norma.
<b><i>Objetivos</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Provocar reflexão sobre a utilização da norma ortográfica, a fim de que os estudantes se conscientizem das peculiaridades da língua;</li> <li>▪ estimular a apropriação e o domínio das regras morfossintáticas, no uso das formas verbais do pretérito imperfeito no modo subjuntivo.</li> </ul>
<b><i>Estratégias</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilizar um texto de um poeta popular, não canônico, voltado para a oralidade e musicalidade, fazendo o estudante perceber que as marcas da oralidade são aceitas e legítimas nesta variante, entretanto, ao fazer o registro por escrito, é necessário conhecer a norma ortográfica para não confundir as duas formas;</li> <li>▪ Leitura em voz alta; debate; produção de texto.</li> </ul>
<b><i>Recursos/materiais</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ caixa de som, celular e cabo para a audição da interpretação de um poema popular realizada em um show musical;</li> <li>▪ texto do poema no quadro branco;</li> <li>▪ papel e caneta;</li> <li>▪ 03 notícias de jornal em cópias para cada dupla de estudantes.</li> </ul>
<b><i>Proposta de avaliação</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leitura do poema do poeta Zé da Luz, “Ai, se sesse”, acompanhada pela interpretação em áudio da banda “Cordel do Fogo Encantado”;</li> <li>▪ O poema trata de situações hipotéticas, que envolvem atitudes que poderiam acontecer (mas não acontecem) de um possível casal que ficaria junto por toda a eternidade. A partir disso, faremos a sistematização da convenção ortográfica para a desinência modo-temporal indicada no final dos verbos utilizados pelo poeta, com a terminação –sse.</li> <li>▪ Abrir uma roda de conversa a respeito das últimas notícias sobre feminicídio no nosso país e fazer uma análise dos dados alarmantes sobre violência contra a mulher, lendo notícias dos principais jornais, ouvindo o ponto de vista dos estudantes sobre o tema.</li> <li>▪ Produção de texto: após reflexão e debate, construir frases com verbos que expressem situações hipotéticas sobre um país em que haja mais respeito nas relações pessoais e amorosas, menos violência</li> </ul>



doméstica e o fim do feminicídio; cada dupla irá escrever um poema com estrutura semelhante ao do poeta Zé da Luz, utilizar verbos no tempo pretérito imperfeito do modo subjuntivo, a conjunção condicional “se” e o advérbio “talvez”.

Fonte: A autora, 2018.

Logo que distribuí as cópias da reportagem com os dados sobre o feminicídio no Brasil, 3 meninos começaram a fazer perguntas sobre os números, pondo em dúvida aquela realidade, criticando as mulheres e culpando-as, reivindicando justiça para os casos em que as mulheres vitimam os homens e questionando a lei Maria da Penha – mesmo não sabendo exatamente do que ela trata.

Uma das falas que mais me chocaram foi a de um menino defendendo o direito de espancar uma menina lésbica, pois, “se ela é lésbica, ela deve apanhar e bater como um homem; já que ela quer ser homem”. Esse mesmo estudante, enquanto disputava a atenção e o turno de fala comigo e com os demais, puxava os cabelos da menina sentada à sua frente que, por sua vez, se irritava e respondia com tapas que não o atingiam.

Essa situação, vivida e sentida por mim e pela turma, gerou um silêncio constrangedor da parte das meninas – nenhuma delas o interrompeu, nenhuma delas emitiu sua opinião, todas se calaram. Para elas, aquele discurso e aquela postura de poder e violência tiravam a coragem de levantar a voz, principalmente uma voz contrária ao que ele dizia. Como professora e mediadora do debate, me vi sozinha discutindo com 3 meninos de 15 anos sobre assuntos extremamente delicados que me marcam, marcam a minha família e a história de várias pessoas que estavam na sala.

Obviamente, como uma mulher adulta e instruída, eu tinha argumentos mais consistentes, conhecimento e dados para convencê-lo, mas precisei parar e refletir sobre as razões dele pensar assim. A violência fez e faz parte da formação daqueles estudantes e não será uma professora em uma aula que irá demovê-los de todas as ideias agressivas, preconceituosas e discriminatórias. Seria necessário fazer um trabalho mais amplo para alcançar um mínimo de mudança. Estava ali inscrita naquela cena: a falta de empatia pelo *outro*, a naturalização das desigualdades e da violência de gênero e a falta de consciência crítica a respeito das questões de igualdade e direitos, ou seja, os problemas que busquei solucionar com a presente pesquisa.

A seguir, faço uma breve análise das paródias do poema de Zé da Luz, “Ai, se sesse”, com o tema “se os homens respeitassem as mulheres”. Dos poemas produzidos pela turma que mais se adequaram às indicações registradas no plano de aula, selecionei três para comentar sobre a performance das autoras dentro da temática da violência contra a mulher.

A figura 12 traz o texto da estudante Brie; a figura 13 traz o texto de Aruna e o texto da figura 14 não veio assinado, então, não reconheci a autoria.

Figura 12 – Paródia de “Ai se sesse”, por Brie

Se um dia nós se casasse  
 Se um dia nós se brigasse  
 Se um dia me agredisse  
 Se um dia te pedisse  
 Se um dia se parasse  
 Se um dia me promettesse  
 Se um dia continuasse  
 Se um dia nós se amasse  
 Talvez não me matasse  
 não ao feminicídio!

Fonte: A autora, 2018.

A figura 12 traz um poema que associa a violência contra a mulher à violência doméstica, ocorrida no ambiente familiar. A estudante constrói uma situação hipotética de um casamento em que havia brigas e agressões, pedidos de desculpas e promessas de mudanças frustradas por novas ocorrências, culminando no possível assassinato dessa mulher, ou seja, o roteiro recorrente dos casos de violência doméstica, bastante conhecido por quem vem acompanhando esses episódios, ou por quem já os presenciou. Para concluir, uma palavra de protesto contra o feminicídio, tema trabalhado em sala de aula.

Como uma estudante do ensino fundamental conhece a rotina de quem apanha em casa do marido? Falar sobre esse tipo de situação violenta na escola é algo delicado, porém, se isso não for provocado, não saberemos dessa necessidade de expor o assunto, nem do nível de conhecimento das/os estudantes sobre ele.

Figura 13 – Paródia de “Ai se sesse”, por Aruna

Se um dia o mundo fosse melhor  
 Se um dia tudo que existisse fosse com  
 Se um dia as mulheres fossem Respeitadas  
 Se um dia não fossemos considerados inferiores  
 Se um dia não nos fossemos por pura capricho  
 Se um dia não fossemos julgados pela aparência  
 Se um dia não nos oporramos por homens que  
 se acham superiores  
 Se um dia fossemos valorizados

Fonte: A autora, 2018.

Na paródia da figura 13, a autora cria uma realidade hipotética em que não houvesse mais violência contra as mulheres; uma situação diferente da atual onde houvesse respeito e igualdade entre os gêneros. A estudante estabelece uma relação entre desigualdade e violência de gênero quando diz “Se um dia não apanhássemos por homens que se acham superior [sic.]”. Ela também elabora a hipótese de que a causa do feminicídio seja a vaidade masculina, quando relaciona os assassinatos a meros caprichos dos homens.

Figura 14 – Paródia de “Ai se esse” não identificada

Ai, se os homi os mulher respeitasse  
 Ai, se sem amor alhoasse  
 Ai, se sem companheirismo se visasse  
 Ai, se esurricuidade se mostrasse  
 Ai, se o maximo juntos se fizesse  
 Ai, se igualdade se visasse  
 Ai, se a felicidade se reinasse  
 Mas porim mais porse quem assim não sei  
 Os homi não respeito os mulhe  
 E a agressão é que mais se vê  
 É a dependência junta se aparece  
 Talvez seja problema mental deles  
 Talvez eles não seja desenvolvida o cérebro  
 Talvez se mais não deístin  
 Os homi disse essa burrice  
 Senão não tem se mais conseguisse  
 E liberdade de viver igual

Fonte: A autora, 2018.

A figura 14 mostra mais um poema escrito por uma menina. Nos primeiros versos, uma realidade diferente da que vivemos é imaginada, nela, há parceria entre os gêneros e não a subjugação do feminino pelo masculino. Ela elabora a hipótese de que a aproximação entre ambos pudesse construir igualdade e, conseqüentemente, pudesse promover felicidade e bem estar. Na segunda metade do texto há uma quebra dessa expectativa. Ela afirma que não há de fato respeito pelas mulheres e a partir daí expõe algumas suposições para que isso não ocorra, dentre elas, que os homens possuem problemas mentais ou cognitivos.

Todas essas formulações elaboradas pelas estudantes da turma contribuíram bastante para os rumos que a pesquisa tomaria, pois orientam teoria e prática, indicam quais os pontos mais sensíveis para aquelas que estão ali vivenciando todos os dias as injustiças produzidas pela perpetuação das desigualdades de gênero. Os poucos meninos que realizaram a tarefa não

a fizeram seguindo as orientações – infelizmente, uma prática comum não só nessa turma. Eles fugiram ao tema e à forma, alguns não entregaram, por isso não pude utilizar o material de forma satisfatória.

#### 4.2 “Respeita as mina”

A segunda atividade diagnóstica realizada com a turma em 2018 (Apêndice A) foi sugerida por uma estudante, após leitura e debate de um texto jornalístico que expunha dados estatísticos sobre o feminicídio no Brasil (Anexo A). A surpresa foi notar que as meninas da turma não se manifestaram no debate. Elas se calaram, ou seja, retraíram-se em situação de conflito, um comportamento comprovado por estudos críticos do discurso, que também verifica o fenômeno de interrupção da fala da mulher por parte do homem, não só em ambientes domésticos, mas especialmente em debates públicos (VAN DIJK, 2008).

Os meninos, por sua vez, falaram para protestar e contestar que haja leis para proteção de mulheres e “nenhuma que proteja os homens”, mantiveram uma postura desrespeitosa em relação aos direitos das mulheres e concentraram suas críticas mais duras às mulheres lésbicas. Quando tal situação desagradável encerrou, em particular, 3 meninas da turma me procuraram e sugeriram músicas, filmes, vídeos do Youtube, ou seja, um material de conscientização para ser trabalhado em aula, a fim de alertar e sensibilizar os colegas. Devido a dificuldades com a sala de audiovisual, escolhi a música que me apresentaram. Utilizamos a música “Respeita as mina”, dos compositores Keylla Cristina Dos Santos Batista e Ricardo Bonadio.

A atividade consistia em ouvirmos juntos a canção com o apoio da letra impressa e, em seguida, a turma responderia por escrito a algumas questões interpretativas. Uma delas pedia:

<b>Questão 1:</b>
-------------------

Transcreva o trecho rimado da canção que mais chamou a sua atenção e explique o porquê.
---

Selecionei algumas respostas para expor no quadro abaixo uma síntese do que as/os estudantes destacaram, demonstrando sua percepção sobre as desigualdades de gênero que afetam a mulher de forma negativa, como a violação de alguns direitos e críticas infundadas a respeito das lutas feministas.

Quadro 7 – Respostas à questão 1

TRECHOS DA CANÇÃO	JUSTIFICATIVAS
<b>“Deixem nossas meninas serem super-heroínas”</b>	A- Pois fala sobre o empoderamento, e que uma mulher pode ajudar a outra.
<b>“Dirigir como menina, ter a força de uma menina”</b>	B- Porque a menina tem direito, assim como o homem.
<b>“Nosso corpo, nossas regras, nosso direito de ser”</b>	C- Porque os homens têm que aprender a nos respeitar.
<b>“E quando eu tenho voz, cê grita!/ Ah lá a feminista”</b>	D- As pessoas encaram o feminismo como se fosse uma coisa errada, sendo que não é;  E- As pessoas acham que só porque vamos atrás dos nossos direitos, somos um bando de loucas sem noção.
<b>“Nosso direito de ser”</b>	F- Porque temos liberdade para ser o que queremos ser.
<b>“Respeita as mina”</b>	G- É um ato que poucas vezes vemos acontecer (respeito).  H- Esse trecho serve de aprendizagem.

Fonte: A autora, 2018.

Na frase A, o termo *empoderamento* surge pela segunda vez em uma atividade com a turma (a primeira foi no questionário do Anexo G). Paralelamente a ele, a estudante diz que mulheres podem se ajudar, então insere, indiretamente, mais um termo que enquadrado no glossário feminista, a *sororidade* – o sentimento de solidariedade e empatia entre meninas e mulheres. Nas frases D e E, percebe-se que as estudantes mencionam o movimento feminista como um ativismo marcado pelo preconceito de quem não o conhece. Chamar feministas de “um bando de loucas” demonstra ignorância e um certo grau de misoginia, remete ao que disse a ministra Damares Alves em entrevista citada. O acionamento desses vocábulos indica o grau de conhecimento dessas estudantes a respeito das pautas do feminismo, o que as coloca em bastante sintonia com as tarefas desenvolvidas ao longo de todo o nosso percurso.

As frases B e F tratam de direitos. Durante a pesquisa, selecionei textos que tratam da questão da igualdade de direitos tal qual aparece na DUDH. Repetir a frase “direitos iguais” foi um recurso que as/os estudantes lançaram mão, porém, não sabendo exatamente o que isso vem a ser e não os reivindicando para alguns aspectos da vida que, embora não notassem, feriam esses direitos.

As frases C e H adiantam um assunto muito caro: a aprendizagem. Os/as estudantes trazem à tona uma questão importantíssima, pois entendo que respeito se ensina e essa lição poderia vir de casa. Ao dizer isso, entendo que “casa” significa tudo aquilo que a turma carrega de fora para dentro da escola, porque não são só as famílias que educam. Amigas e amigos, familiares, meios de comunicação, as múltiplas experiências que tiveram na vida, a rua, pessoas estranhas, as autoridades, tudo isso educa a respeitar ou não as mulheres.

### 4.3 Cordel em homenagem às mulheres

O currículo da rede estadual sugere o cordel como gênero a ser estudado pelas turmas do oitavo ano. Fizemos um breve estudo sobre as quadras, fizemos algumas experimentações de construção de versos e lemos juntos um cordel dedicado à Maria Bethânia – uma homenagem pelos cinquenta anos de carreira da cantora baiana. Refletimos um pouco sobre a presença da mulher na música brasileira e sobre o poder que algumas exercem nesse espaço – dominado por homens – e também sobre as mulheres de nossas casas, o poder que exercem no espaço doméstico, as atividades que executam nas rotinas da família e o quanto são importantes na educação e na formação de crianças e adolescentes.

Consumimos nesse percurso 4 tempos de aula, ou seja, 2 encontros. Após o momento de reflexão sobre o papel da mulher nas famílias, as/os estudantes produziram seus cordéis em homenagem à(s) mulher(s) mais importante(s) das suas vidas. A maioria escreveu sobre suas mães – todos os meninos assim fizeram; duas estudantes escreveram sobre suas amigas; uma estudante escreveu sobre uma das professoras; uma estudante escreveu sobre várias mulheres próximas que são responsáveis pela sua criação; outra sobre uma mulher da família que morreu recentemente em decorrência de uma doença grave, deixando-a carente da sua presença inspiradora, sua referência de mulher.

Os pontos que observei no conteúdo dessa produção foram a tensão entre Opressão X Resistência, na relação da mulher com o sustento da família e a criação dos filhos, pois todas as mulheres retratadas trabalham em dupla jornada; o nível de conscientização e engajamento na causa dos direitos das mulheres e no combate às discriminações; o respeito às diferenças e o enorme desinteresse dos meninos na produção do cordel – revelando uma falta de compromisso com as tarefas propostas e cobradas na sala de aula.


Selecionei alguns cordéis que me impactaram pela forma e pelo conteúdo. O primeiro cordel analisado – feito por Estrela – impacta antes da leitura devido às imagens que a estudante utilizou para ilustrar seu trabalho. São imagens fortes de mulheres violentadas, extraídas de campanhas publicitárias de enfrentamento à violência de gênero. Estrela, uma das meninas que mais se destacaram durante os dois anos de trabalho com a turma, compôs seus versos com frases carregadas de indignação diante das injustiças sociais vividas não só pelas mulheres, mas também por pessoas consideradas fora do padrão. Trata-se de um protesto em forma de cordel. São palavras marcantes que demonstram certo engajamento da estudante nas causas feministas:

Figura 15 – Cordel 1

Sautamos todos os dias  
a nossa luta é diária  
contra agressão, contra o estupro  
contra a desigualdade

mulheres

Contra estupros e  
contra o tráfico de mulheres  
de queixas e nosse direitos  
te sem lei e de poder de a gente



sem de brevemente em  
o olhar, mulheres respeito  
sem mulheres, bom de  
humanas independente de



Mas eu sou,  
esse não justifica  
sua falta de respeito  
Com mim!

Somos livres para ser egas  
Quisermos, vamos vestir de  
Esportista, ou mista, ou casual  
E não se esqueça, Não nasceu de novo  
Mulher!

Fonte: A autora, 2018.

Chama a atenção nesse cordel o uso da palavra luta, demonstrando que, para ela, os conflitos entre os gêneros não serão resolvidos com passividades e/ou omissões. Ela destaca alguns tipos de preconceitos reproduzidos na sociedade quanto ao modo de algumas mulheres se vestirem, como se isso fosse um fator determinante para seu o comportamento ou para a sua índole e conclui com frases em defesa do direito de ser quem se é, independente de gênero.

Figura 16 – Cordel 2

A Que é da (CACTUS  
 SPINHOSSO)  
 Fronteira.



Eu amo o jeito que você fala comigo  
 É amo o jeito que você conversa as coisas  
 Eu amo o seu jeito contente mesmo estando  
 triste ou doente.

Eu amo o seu jeito alegre  
 É amo quando te vejo sorridente  
 Eu amo suas grandes ideias, suas histórias

Amo o teu significado, amo tuas cicatrizes  
 Que vão embora com o vento  
 Eu amo teus traços, e teus detalhes

Amo o teus abraços, e tuas vontades  
 Eu amo tua coragem, e a força de personalidade  
 Que me faz crescer como você

Eu amo sua luz que te faz brilhar  
 Que te faz competir com o sol com apenas um olhar  
 Amo seus ensinamentos, que me ensina  
 a viver como você.

Fonte: A autora, 2018.

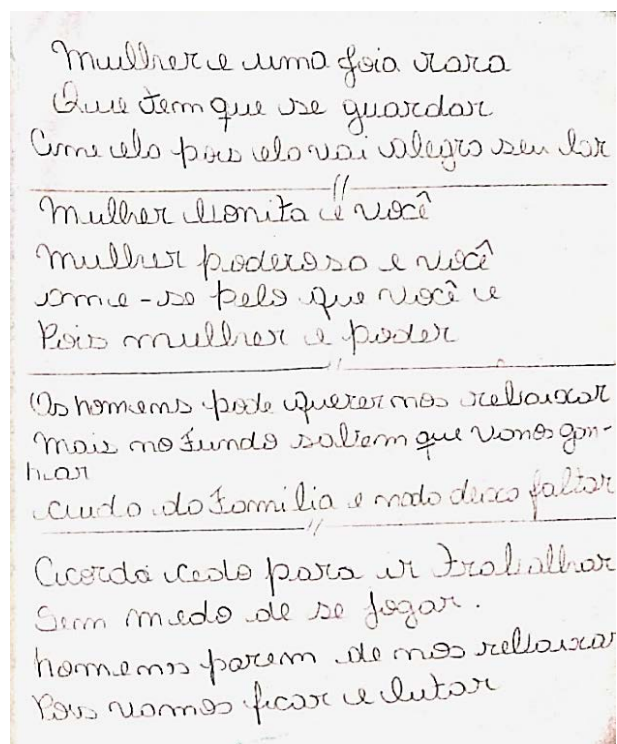


Na figura 16, Brie faz uma belíssima declaração de amor pela sua mãe, acompanhada de uma ilustração que indica as possíveis origens dessa mulher, desenhando uma planta que se caracteriza pela força e resistência. A estudante demonstra que valoriza a história e a trajetória da mãe, exalta a sua singularidade, diz que ama as marcas das cicatrizes dessa mulher, pois têm um significado importante para ambas. Ela deixa claro que aprende a ser quem é com os seus exemplos.

O perfil dessa aluna é o de uma menina bem quieta. Ela faz parte de um grupo de amigas da turma composto exclusivamente por meninas. Em nenhuma das atividades que realizamos esse grupo integrou algum colega do sexo oposto. Durante as aulas, Brie nunca elevou a sua voz nas rodas de conversa, entretanto, no final, vinha acompanhada de alguma amiga comentar sobre o que ocorreu e fazer sugestões. Por outro lado, na produção escrita teve muito destaque, nunca deixou de realizar nada e trazia excelentes contribuições.

Na sequência, selecionei o cordel da figura 17, feito por Aruna. Aruna e Brie fazem parte de mesmo grupo e têm perfis parecidos, sendo que a primeira é menos tímida e se comunica oralmente com mais desenvoltura.

Figura 17 – Cordel 3



Fonte: A autora, 2018.

O cordel chama a atenção pela sua peculiaridade, por trazer uma capa com título em inglês, fazendo referência a uma música da cantora afro-americana Beyoncé Knowles, conhecida por defender a bandeira da igualdade entre os gêneros, da liberdade de expressão do poder negro e da emancipação feminina.

Aruna também dedica os versos à mãe e associa o ser mulher à beleza e ao poder. É a única vez que a palavra poder é diretamente associada ao feminino. Quando se refere aos homens, reconhece que estes estão em disputa com as mulheres, tentando, em vão, diminuir esse poder. Ela conclui, se dirigindo a eles, afirmando que vai haver resistência e luta.

Como ficou registrado nesta seção, as 3 atividades são bastante reveladoras a respeito daquilo que as meninas da turma pensam sobre as questões de gênero e suas consequências nefastas para o todo da sociedade. Os meninos não conseguiram fazer uso da escrita para expressar o que pensam de fato a respeito desses problemas, de modo que pudéssemos avaliar adequadamente o seu discurso diante do que fora proposto – com exceção do debate desagradável na primeira proposição, que expôs ignorância e alienação em relação ao tema gênero e sexualidade e suas construções sociais.

Por outro lado, pelas palavras, desenhos, colagens das meninas e pelo seu empenho em contribuir para a pesquisa, pude perceber os assuntos que mais as incomodam, pude ver a dimensão do seu afeto – por quem e a forma como demonstram sentimentos de gratidão e admiração – e como algumas recorrem ao feminismo como uma ferramenta importante no enfrentamento do problema da naturalização das desigualdades e da violência de gênero.

## 5 PROPOSTA PEDAGÓGICA CRÍTICA FEMINISTA

O ato de ouvir coletivamente uns aos outros  
afirma o valor e a unicidade de cada voz.

*bell hooks*

Para bell hooks, “as estratégias pedagógicas podem determinar a medida com que todos os estudantes aprendem a se envolver de modo mais pleno com as ideias e questões que parecem não ter relação direta com sua experiência” (HOOKS, 2018a, p. 117). Tal colocação ilustra bem os pontos que considere importantes ao longo da pesquisa, pois demonstra que a empatia pelo diferente – respeitá-lo, conhecê-lo e compartilhar aprendizados com ele – é algo que pode e deve ser aprendido na escola.

É no trabalho do dia a dia em sala de aula, na leitura, na interpretação, na reflexão e na produção de textos que promovemos momentos de compartilhamento da diversidade de vozes e discursos das autoras e autores que, aparentemente, podem não ter relação direta com a turma; com as músicas, com os filmes e com os textos literários – seja no gênero poesia, conto, crônica etc. Essa prática torna possível a experiência de se colocar no lugar do outro, de recriar, de se imaginar como se fosse aquela menina ou aquele menino do papel, se identificando com as personagens e aprendendo com esse exercício constante de empatia.

O texto literário – e a arte de modo geral – é um espaço de liberdade; não é essencialmente didático, mas pode vir a ensinar; é plural por admitir expressões das mais diversas; nele não cabem o preconceito e a discriminação. Antes mesmo de nos fazer pensar, nos provoca emoções variadas que dependem da sensibilidade de cada sujeito leitor, logo, não há apenas uma interpretação única ou perene dos seus discursos. De acordo com Vincent Jouve (2012, p. 136), a literatura “é ‘sentida’ antes de ser entendida”.

Na obra *A leitura*, Vincent Jouve (2002) retoma as cinco dimensões do processo de leitura de Gilles Thérien: o neurofisiológico, o cognitivo, o afetivo, o argumentativo e o simbólico. Dentre esses processos destaco o processo afetivo. O autor afirma que as emoções “estão de fato na base do princípio da identificação, motor essencial da leitura de ficção” (JOUVE, 2002, p. 19). A turma recebe os textos e, na leitura, se envolve emocionalmente através da narrativa, da vida das personagens, com o que se passa com elas, em seguida cria graus de cumplicidade e logo se imagina passando pelas mesmas situações, elaborando

hipóteses sobre como resolver aqueles conflitos imaginados. Nas aulas, o texto literário “acontece” (BONDÍA, 2002) na correlação entre afeto e experiência estética.

As singularidades dos sujeitos que compartilham um mesmo texto literário – um filme ou uma canção –, surgem como parte fundamental do processo de fruição estética da arte como produto de uma determinada cultura, não como um produto mercadológico a ser consumido, mas, uma síntese do nosso pensar, fazer e agir. Considerando a leitura como um jogo entre pontos de vista diferentes, Jouve nos diz que toda leitura “interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite” (JOUVE, 2002, p. 22).

As possibilidades de leitura do texto literário são uma oportunidade para que tantas vozes diferentes possam surgir e vibrar dentro dele e dentro de nós. “Recebido fora de seu contexto, o livro se abre para uma pluralidade de interpretações: cada leitor novo traz consigo sua experiência, sua cultura e os valores de sua época” (JOUVE, 2002, p. 24). Cada estudante que reúno em uma roda de leitura é um ponto de vista importante a ser considerado, é uma voz a ser ouvida. Como já defendeu Antonio Candido (2008), a literatura é um direito de todos. Em uma sociedade letrada, a experiência de ler, interpretar, elaborar hipóteses e desenvolver pensamento crítico a partir do que lê é também um exercício de cidadania – principalmente quando a prática pedagógica é uma prática política.

Experiência significa espaço de acontecer, dar sentido ao que somos e ao que acontece (BONDÍA, 2002), por isso nós, professora e turma, precisávamos saber mais sobre quem somos e onde estamos, de que lugar estamos falando, para que enfim tivéssemos uma perspectiva que gerasse posicionamentos e discursos mais autênticos e coerentes diante da realidade. Para criar um ambiente favorável a uma experiência significativa de desconstrução de estereótipos dos papéis de gênero, foi necessário um olhar sensível para temas e formatos interessantes para as/os estudantes, a fim de que pudessem se identificar e gostar de realizar as atividades propostas.

Fazer com o outro é exercício de potência de criação (DIAS, 2012, p. 36) quando, de repente, a fala de um estudante a respeito de uma nova tecnologia nos possibilita realizar um trabalho diferenciado, divertido e atraente. Enxergar cada uma/um como uma obra de arte em construção, como ser autônomo e livre, “inventor de modalidades de existência” (JUNIOR, 2008, p. 18), é respeitá-la e respeitá-lo na dimensão de seus direitos, é permitir que sejam quem são e que se reinventem e se transformem, se assim o quiserem.

Justifica-se, pois, a escolha dos textos para esta proposta. Selecionei um corpus que privilegia não o cânon, mas a diversidade cultural, étnico-racial, sexual e de gênero que forma nossas identidades. A seguir, exponho a análise crítica de todas as atividades divididas em 3 etapas.

### 5.1 Etapa 1 – Reflexões e debates sobre representações da masculinidade

Para que as meninas e os meninos da turma 902 se conhecessem e reconhecessem o seu *papel* na sociedade, considere investigar os seus conceitos de masculino e feminino, iniciar um debate com a turma a respeito dessas ideias que as/os formam como sujeitos, com as quais se identificam ou não, que as/os moldam para o exercício da cidadania em um espaço tão diverso e desigual. Questionamos primeiramente o que é ser homem, o que se espera dos homens, o que vem a ser “próprio do masculino” e, no caso dos meninos, quais são os padrões sob os quais eles são criados e ensinados.

Por entender que o exercício da masculinidade inclui a possibilidade de haver outras masculinidades – e não um modelo único que pressupõe virilidade e violência –, propus um trabalho de leitura e produção de textos, a fim de que a turma refletisse e se conscientizasse a respeito da reconstrução dos conceitos e das relações entre gêneros diferentes de forma menos desigual e destrutiva. No quadro a seguir exponho a lista de atividades propostas realizadas em 12 aulas de 50 minutos cada uma:

Quadro 8 – Atividades propostas na Etapa 1

1) Filme: <i>Mulan</i> , de Tony Bancroft e Barry Cook (1998);
2) Músicas: <i>Homem não chora</i> (Frejat) e <i>Um homem também chora</i> (Gonzaguinha);
3) Produção do gênero carta pessoal na voz lírica de um menino;
4) Leitura e produção do gênero carta pessoal: <i>Preta</i> , de Ana Paula Lisboa (2017);
5) Leitura e discussão dos artigos I e II da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que tratam de igualdade e da não discriminação;
6) Leitura: <i>Pelos direitos dos meninos</i> , um manifesto de Sílvia Amélia de Araújo (2016); Produção do gênero manifesto sob o título <i>Pelos direitos das meninas</i> .

Fonte: A autora, 2019.

Propus, em três atividades de produção escrita, a troca do lugar de gênero como exercício de empatia, a fim de proporcionar a experiência do colocar-se no desconfortável lugar do outro. Selecionei um filme dirigido por dois homens, duas canções compostas por dois homens e dois textos escritos por duas mulheres – uma delas uma jovem mulher negra, moradora da favela da Maré, no Rio de Janeiro –, seguindo no objetivo de equalizar quanto à diversidade a autoria dos textos e obras que apreciamos e analisamos em sala de aula, de tornar o currículo menos androcêntrico e branco, sendo assim mais democrático e plural.

Paralelamente ao trabalho em sala de aula, pedi que as/os estudantes pesquisassem e definissem, por escrito, em casa, alguns conceitos fundamentais para iniciarmos nossas conversas. As/os estudantes foram desafiados a formular seus próprios conceitos de *homem*, de *mulher*, de *machismo* e de *feminismo*, como também produzir sua ideia a respeito do que difere um *homem poderoso* de uma *mulher poderosa* na nossa sociedade – sexista, racista, classista e patriarcal. Destaco, ao longo do registro das 3 etapas, algumas das respostas que revelaram uma percepção mais pessoal, autônoma e crítica, a fim de ilustrar o presente relato problematizando as questões.

### 5.1.1 Homem ser

No início do ano letivo 2019, para começar o semestre com uma atividade diferente e descontraída, decidi exibir um longa-metragem de animação, gênero que em geral agrada as/os estudantes. A opção pelo filme *Mulan* ocorreu pelo fato de a história acontecer na China Imperial – outro continente, outro tempo histórico, retratando uma sociedade com crenças e valores diferentes dos nossos. Busquei uma história que não fosse eurocentrada e uma personagem que fugisse dos clichês e estereótipos do branco colonizador ocidental que pretende impor sua cultura e seus costumes em territórios dominados. Mulan é uma personagem asiática, não branca; uma moça subversiva, diferente das demais de sua comunidade, pois não se enquadrava nos padrões femininos da sua época.

Em uma situação extrema de guerra, seu pai – idoso e doente – é convocado para lutar pelo exército imperial contra a invasão dos hunos. Temendo por ele, Mulan resolve ir em seu lugar disfarçada de soldado. O esforço da personagem em se adequar à performance masculina revela o modelo de masculinidade imaginado para os soldados chineses desse período: ser forte fisicamente, comer muito, não ter muita educação e polidez, ter atitudes

grosseiras e não ter intimidade com afazeres domésticos – é importante ressaltar que esta animação é uma produção Disney-MGM Studio, ou seja, os diretores e produtores são profissionais estadunidenses, que basearam o filme em pesquisas realizadas na China.

Além disso, segundo o enredo da animação, a sociedade da época reserva às mulheres os ambientes domésticos, a servidão aos esposos – casar-se era para o que a mulher se preparava –, se descobertas no exército, deveriam ser mortas por tamanha ofensa. Contrariando todas as expectativas, a heroína consegue se manter no grupo, colabora com seus companheiros, elabora planos e executa ideias produtivas e criativas que salvam vidas e salvam o Império. A lição deixada para os espectadores é que uma mulher pode ser inteligente e capaz, pode desenvolver habilidades antes vistas como possíveis apenas para os homens e que ambos, juntos, em parceria, podem alcançar grandes conquistas.

Figura 18 – Mulan e Li Shang



Fonte: Animatedheroes.com

As/os estudantes assistiram ao filme em três partes, ou seja, consumimos 6 tempos de aula para concluir esta atividade. A cada uma delas nós conversamos sobre as cenas mais marcantes e iniciamos um processo de construção do que se entende por masculinidade – paralelamente, pensou-se no que é reservado às mulheres e no quão produtiva seria a parceria permanente entre homens e mulheres, inspirada na cooperação e não na competição ou exploração.

Levei algumas perguntas para serem respondidas oralmente e pronunciei algumas frases a respeito do que se espera dos homens/garotos – provocando o debate sobre esse tema. Boa parte da turma concordava, alguns meninos contestavam os modelos machistas. Um deles se indignou e relatou que na sua casa não é dessa forma, que lá os homens fazem todas as atividades de cuidado com a casa, com as pessoas e com os animais de estimação. Esse

depoimento revelou o quanto é perigoso e errôneo generalizar quando o assunto é gênero e papéis de gênero na atualidade.

A partir dessa fala ficou temporariamente pacificado entre nós que nem todos os homens são iguais, nem todas as famílias exigem as mesmas tarefas e dividem trabalho doméstico por gênero, ou seja, ficou entendido naquele momento que somos diferentes e que não poderíamos julgar comportamentos, pensamentos e ações de forma preconceituosa e aleatória. Teoricamente, todas e todos concordaram com esse pensamento.

Portanto, trazer para essa turma uma proposta feminista que ignorasse as possibilidades de haver exemplos não-padrão – não binários e não polarizados – não surtiria o efeito desejado de promover equidade onde há desigualdades e violências de gênero, pelo contrário, colocaria em evidência uma guerra sexista infrutífera e sem fim, já vivenciada pela nossa sociedade em vários territórios públicos e privados. Estaríamos reproduzindo o ambiente nocivo da má distribuição do poder entre os gêneros que já conhecemos e praticamos por séculos.

Na produção escrita, ao conceituarem “ser homem”, quatro dos cinco meninos que entregaram a atividade proposta repetem a resposta padrão encontrada em algum dicionário: “é uma forma de vida humana adulta”. A exceção foi Murilo, que inclui atribuições e funções aos homens, tendo a mulher como o contraponto. Ele destaca:

Homem é para assumir seu compromisso e ser honesto e cumprir os seus deveres, homem é para respeitar as mulheres e proteger. Homem é para cuidar da família e dos filhos, ajudar a mulher nem que seja uma vez por semana, e ter um caráter definido e aprender a se colocar no lugar dos outros, aprender que não está sempre certo; ouvir sua companheira e ter confiança nela; aprender que a vida não dá nada de mão beijada e correr atrás do emprego e outros; e ter um futuro digno.

O estudante citado entende o trabalho doméstico como dever da mulher que, casada com um homem, poderia ter a ajuda do marido pelo menos uma vez por semana. Para ele, segundo o que sabe, por meio de suas experiências, o trabalho não remunerado feito em casa é facultativo para o homem e obrigatório para a mulher.

Entre as dez meninas que responderam às questões, Malia chama a atenção pelo capricho com o material produzido e com o empenho em responder com suas próprias palavras, elaborando os conceitos conforme suas convicções. Sobre “ser homem”, ela diz:

Homem pra mim é um cara que sabe cuidar e respeitar, que sabe amar e valorizar, que consegue entender e compreender, que sabe tratar bem uma mulher e que sabe o sentido da palavra NÃO... Eu até poderia dizer que homem não vale nada e que só quer brincar com nós mulheres, que só querem iludir, mas não posso me referir



assim a todos os homens, pois quem age desta forma não é homem e sim um moleque!

Para a menina, não é justo dizer que todos os homens são iguais, fundamentando sua opinião em um modelo único de masculinidade. Ela considera que generalizar o conceito não contemplaria aqueles que não reproduzem maus exemplos.

Os textos de Murilo e Malia se aproximam quanto à concepção de homem ligada ao respeito e ao cuidado com a mulher – em uma concepção em que esta existe ligada a um homem e sob sua tutela. Ambos compreendem o homem na relação com uma mulher, portanto heterossexual, compondo, juntos, um modelo tradicional de família, em que há filhos. Embora suas definições se ampliem para aspectos da vida como a conquista de um emprego, como o comportamento aceitável nas relações interpessoais, como a luta pela sobrevivência, este homem ideal concretiza-se no formato contido dentro dos limites do patriarcado, impostos para esses estudantes que reproduzem o conceito de masculinidade hegemônica.

Por outro lado, Moscou, uma das meninas, destaca a oposição entre o que a sociedade considera ser homem e as suas ideias a respeito desse conceito. Ela afirma que,

Pela sociedade é ser alguém que não pode expressar seus dóceis sentimentos, para não perder a pose de intocável. A meu ver, é um ser que possa proteger e não usar a sua força maior para maltratar as mulheres ou alguém, que é como todos que são sensíveis cavalheiros e não deixam de ser homens.

Ela está de acordo com os colegas quando fala sobre proteção, atribuindo, porém, um sentido diferente para o uso da força física do homem; reitera que a demonstração de sentimentos e a prática do cavalheirismo não impedem o exercício da masculinidade, inclui, assim, a possibilidade de haver uma outra performance (BUTLER, 2018) de masculinidade, que não pressuponha virilidade e violência.

O restante das meninas retoma a questão do respeito como parte da índole de um homem. Estrela fala em respeitar o próximo, não desrespeitar nenhuma mulher nem ninguém – o que implica um respeito mútuo com outros seres humanos, não necessariamente do sexo oposto, ou seja, ser homem não é ser para uma mulher, mas para o mundo. Yuno lembra sobre a pressão social sobre os homens, sobre o quanto são cobrados para que se relacionem com muitas mulheres. Para terminar, Mei define homem e mulher da mesma forma e conclui que é ser humano, que “não existe diferença, é apenas ser o que acha melhor para si”.

Quando o feminismo da segunda onda, nos anos de 1970, constrói a ideia de gênero e que as relações entre masculino e feminino variam no tempo e de cultura para cultura, tais conceitos deixam de ser cristalizados e/ou inquestionáveis. Devido a esse entendimento, Alexandre Gaspari (2019) considera problemático afirmar que exista uma “masculinidade hegemônica”<sup>22</sup> e que a própria hegemonia está sempre em disputa. Ele sugere que,

Mais do que construções, a(s) masculinidade(s) são estabelecidas em relações, tanto entre homens e mulheres como entre os próprios homens. São situacionais e variam tanto entre culturas como dentro de uma própria cultura. É possível, portanto, imaginar a transitoriedade de um homem em torno de variadas masculinidades em diferentes ambientes relacionais, como família, trabalho, amizades etc. (GASPARI, 2019, p. 12).

As reflexões de Gaspari a respeito das construções e reconstruções dos gêneros em meio social, plural, cultural e geracional justificam as concepções explanadas pelos estudantes da turma 902. Mesmo que algumas das explicações sobre seus conceitos confirmem a heteronormatividade, meninos e meninas entendem o *ser homem* para um outro, na relação com o outro, diante do outro, em comparação com o outro, em determinados tempo e espaço.

### 5.1.2 Homem não chora ou um homem também chora?

A música é a forma de arte que mais está presente na vida dos estudantes. Mais próxima do corpo, dentro dos ouvidos, quase em todas as horas do dia. O gosto da turma 902 pela música é há muito conhecido e já explorado por mim em outros momentos, por isso, depois do filme *Mulan*, resolvi levar duas músicas que falam sobre um assunto que é incômodo para os meninos que, grosso modo, limita o ser homem: chorar. Podemos, inclusive, ampliar para todas as demais emoções, pois, de certa forma, são criados para não as demonstrar, sob o risco de serem considerados fracos ou menos homens, afinal, “homem não chora” é uma frase que já fora ouvida por todas e todos em algum momento da vida.

---

<sup>22</sup> O termo “hegemônico” se refere à dinâmica por meio da qual um grupo social reivindica e sustenta uma posição dominante em uma determinada hierarquia social. Segundo Connell, “o termo gramsciano de ‘hegemonia’ foi corrente, no período, em tentativas de compreender a estabilização das relações de classe. No contexto da teoria dos sistemas duais, a ideia foi facilmente transferida para o problema paralelo das relações de gênero” (CONNELL, 2013, p. 243). Entretanto, não se pensou nas possibilidades de mobilidade da concepção de “papel sexual masculino”, fato pelo qual alguns teóricos, a partir dali, consideraram o termo “masculinidade hegemônica” discutível. O que pretendiam era interrogar quaisquer reivindicação universalizante da categoria homem – tal qual as feministas negras interrogaram o que é “ser mulher”.

A canção *Homem não chora*, de Roberto Frejat, entretanto, cria uma ironia que leva à reflexão bastante interessante sobre o que é ser homem. Além da ironia, identificada rapidamente pelos estudantes, problematizamos a forma como os homens se envolvem em relações amorosas. Nesse momento, as garotas resolvem falar em tom de crítica sobre questões como a infidelidade masculina, a falta de sensibilidade, a falta de envolvimento, a aversão ao compromisso. Os meninos, por sua vez, tentam se defender de tais acusações, em geral, atribuindo esses aspectos de maior sensibilidade aos homossexuais, utilizando expressões pejorativas para designá-los. O choro, as emoções e as demonstrações de empatia são “coisas de gay”, deixando clara a interpretação de que, para boa parte deles, gays não são homens.

A segunda música selecionada, “Um homem também chora”, faz uma afirmação diferente da primeira, porém, sem conotação figurativa. O eu-lírico, na composição de Gonzaguinha, dialoga com uma moça e expõe para ela que homens também são sensíveis, chamando-os de meninos. Dessa vez, a característica de demonstração de sentimentos fora assumida como uma realidade, porém, associada às crianças e quando choram os homens se aproximam desse traço pueril de fragilidade, dependência de cuidados, trata-se de um pedido de socorro.

Na sequência da aula, após ouvirmos e conversarmos a respeito do tema das duas canções, propus uma atividade em que manteria os meninos na sua zona de conforto e colocaria um desafio para as meninas: escrever uma carta pessoal como se fossem um menino.

Figura 19 – Carta 1

Mãe, lhe escrevo esta carta, pois estou cansado de ser sempre forte, de  
fazer a mãe chorar, quero chorar e não poder. Estou suportando tudo, por  
que estou aqui a trabalhar e preciso desse dinheiro, as últimas duas anos  
foram complicadas eu me apaixonei por uma colega de trabalho, mas  
não contei a ela porque as pessoas daqui só querem se aproveitar das moças  
relacionando nem pensar.

Contei aos meus amigos e eles disseram que era bobagem, então  
eu deixei essa história de lado, um mês depois um deles que até então era  
meu amigo, me passou a perna e correu a namorar com ela. Infeliz-  
mente não pode fazer nada, pois eu fui contado por não demonstrar me-  
sentimentos por ela.

Disseram então me passado e me chamaram para ser padrinho, eu  
aceitei porque não queria que eles saubessem que estou triste.

Ass: Rodrigo de Almeida.

Fonte: A autora, 2019.

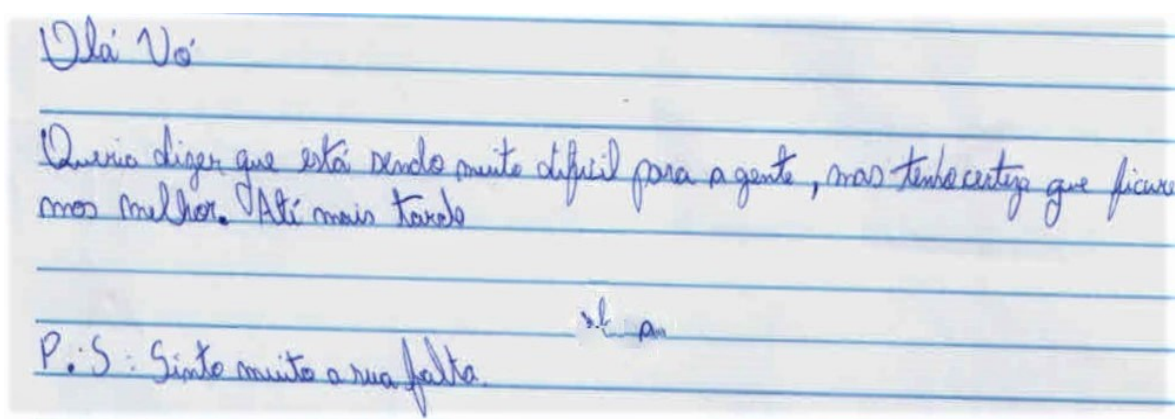
A carta acima, produzida por Moscou, traz a voz de um ser angustiado e perturbado com as cobranças da sociedade para que tenha determinadas atitudes que não condizem com ele, que destoam da sua personalidade. No entanto, o ele se submete porque precisa trabalhar. Notam-se aí as camadas de opressão que adoecem e causam sofrimento ao suposto rapaz. A autora traz a questão da traição e pontua que não demonstrar sentimentos é um tipo de covardia; mesmo com todas as experiências ruins vividas nessas relações, ele segue silenciando o que sente, não parece apontar para uma transformação, pelo contrário, conforma-se.

Em artigo sobre masculinidades performativas no contexto escolar, Paulo Melgaço da Silva Júnior e Leandro Teófilo de Brito afirmam que ao narrar realizamos uma performance. Essa atividade com cartas que realizamos demonstram a forma como cada estudante performa gênero na narrativa ficcional que produz:

Nesta perspectiva, as identidades sociais, como o gênero e orientação sexual, são produzidas através da performance, onde a repetição de atos, gestos e de falas tenta reforçar a ideia de que existe uma essência, uma forma preestabelecida de ser, entretanto, não existe uma essência, é a linguagem que constitui as subjetividades, conforme já discutimos tomando como base a noção de performatividade de gênero, de Judith Butler (BRITO; SILVA JÚNIOR, 2018, p. 26).

O próximo texto, escrito por Raiden, transmite um sentimento de perda de um ente querido, no caso, da avó.

Figura 20 – Carta 2



Fonte: A autora, 2019.

O autor se despede dizendo “sinto muito a sua falta”, demonstrando sua saudade e acrescentando que tem esperança de que as coisas irão melhorar com o tempo, provavelmente, a dor pela ausência da pessoa querida.

A carta seguinte mostra a intimidade dos meninos com jogos eletrônicos, eles chegam a desenvolver um dialeto próprio, indecifrável para quem não seja iniciado nessa prática. Não falam sobre nenhum tipo de sentimento raso ou profundo, não falam sobre intimidades nem sobre reflexões a respeito da vida, se preocupam apenas com os pontos acumulados no jogo e com as posições de prestígio que podem alcançar conforme avançam na empreitada.

Figura 21 – Carta 3

Qual foi o seu suco? ou kerolê tá te estendendo essa carta pra te avisar que eu itroqui de dua.  
 Vou jogar com PH até pegar mestre porque ele compra com a carrinhada de cogido que ~~ninguém~~ ninguém estuda BS.  
 PH viuêdo se tu não regerar meus pontos e culpa e sua sua fagaivada. Meus pontos tá na tua mão agora, Pêli maluco de 12 via e eu sem saletê FDP pattonda 19 pontos Pto pegar mestre.  
 Mas valeu perdi no 5 reger de mais. Valeu mano um kerolê nos jogo de novo.

Fonte: A autora, 2019.

Um dos meninos escreveu do ponto de vista de uma pessoa ciumenta que não suportaria ver a namorada com outro alguém, que diz querer guardá-la em um pote “só pra MIM!”. Demonstrando o que um menino ciumento e que ama demais diria para a sua namorada.

Figura 22 – Carta 4

Bo meu amor te amo muito e não sabe dizer, eu tento te bater como muito amado quando eu vou no seu lado, em todo as lugares, tento de a mim amarelo pra te fazer feliz, pra eu não ficar triste, e eu não que não seja por isso tudo pra quem tanto pra mim não me dá coragem, deixo no mesmo caso, tá como e deixo a dia todo. Bo amor eu bato não em uma Bíblia e quando pra mim, eu sei que eu sou muito ciumento, não gosto de vê você perto de nenhum outro gente nem pra eu. Eu tá gostando que você seja pra de mim, só de MIM!!!, e de mais ninguém. Se duas quiser o mesmo amor eu deixo docemente e quando não quiser mais culpe não vai de culpa. BSS tá amor ♡ ♡

Fonte: A autora, 2019.



Diferentemente dos outros garotos que escreveram, este último faz uma carta contendo mais de 3 linhas (a média dos demais). Ele desenvolve bem os motivos da carta, argumenta, se despede e assina com o nome e uma alcunha “seu futuro marido”. Outra frase que chama a atenção é “eu tento te tratar com muito carinho”, é possível inferir que ser carinhoso com a amada exige certo esforço e não é uma manifestação natural de afeto com quem se ama.

Os estudantes citados – Raiden, Alvin, Bart e Bolinho – demonstraram algum comprometimento com esta atividade, os outros meninos apenas cumpriram o protocolo, sem envolvimento real e sem interesse com o que viria a ser analisado na pesquisa: escreveram para a mãe dizendo que a amam, ou para um amigo dizendo qualquer banalidade em poucas linhas.

Nenhum dos meninos escreveu sobre homossexualidade, nem mesmo para fazer brincadeiras ou qualquer tipo de crítica. No entanto, uma das cartas escritas por uma menina, Yuno, descreve uma situação bastante tocante quanto à discriminação contra pessoas LGBTQ+.

Figura 23 – Carta 5

Querida mãe

Hoje completou um mês que estou longe da senhora estou morrendo de saudades, como a senhora está? eu estou bem, estou feliz que sem atrás dos meus sonhos fiz muitos amigos, todos aqui gostam de mim, mas tem uma coisa mamãe eu não segui o seu conselho, ninguém aqui sabe que sou gay... , os opões da minha turma estão começando a desconfiar, pois não estou interessado em nenhuma, eu não sei mais o que fazer, não quero perder meus novos amigos, não quero ficar sempre sozinho, não quero que todos olhem para mim como se eu fosse doente, não quero ouvir piadinhas. Toda vez que passar na rua, chega de chorar escondido a noite mamãe... quando isso tudo vai acabar, não quero mais ser julgada pela minha opção sexual, quero que pare com tudo isso, é sempre a mesma coisa, as pessoas me conhecem, gostam de mim e quando sabem que sou gay eles se afastam, algumas pessoas fingem não ligar e depois de 1 ou 2 semanas começam a me evitar, precisava de alguém com paciência, você é a única que me entende e não me julga.

Um grande abraço do seu filho Robert

Fonte: A autora, 2019.

Esta atividade evidenciou diferenças entre a produção escrita de meninos e meninas quando deixam transparecer seu ideal de masculinidade. Notei que as meninas, no geral, diferente de representarem os discursos atribuídos ao homem – conforme o conhecido modelo patriarcal machista –, escrevem performando o seu homem ideal, um ser aberto ao diálogo, sensível, que demonstra e verbaliza suas emoções. Quanto à forma, elas se esforçaram em escrever utilizando gírias mais comuns entre seus colegas, mas o conteúdo expõe sentimentos, desejos e atitudes de carinho e atenção que elas gostariam, talvez, de presenciar com maior frequência na relação com pessoas do sexo masculino.

### 5.1.3 Preta: gênero-raça-classe e empatia

[...] nunca é demais realçar, o gênero é também estruturante da sociedade, do mesmo modo que a classe social e a raça/etnia.

*Heleieth Saffioti*

Promover igualdade de gênero, despertando a empatia dos estudantes, nas aulas de leitura e produção escrita sob a ótica da pedagogia crítica feminista, passa por um planejamento de ações que podem parecer subversivas, considerando que o currículo – e consequentemente os materiais disponíveis como livros didáticos e paradidáticos – é voltado para a leitura de autores homens, em geral, brancos, oriundos de regiões centrais, provenientes de classes privilegiadas. No imaginário dos estudantes da turma 902, uma mulher negra periférica não é autora, não faz literatura, não ocupa esse espaço de destaque na cultura letrada. Essa triste constatação surgiu na conversa que iniciou a atividade com o conto *Preta*, de Ana Paula Lisboa, escritora e ativista da favela da Maré, zona norte do Rio de Janeiro. Tal imaginário está na formação ideológica e discursiva que a socióloga feminista Lélia Gonzales chama de “neurose cultural brasileira”, refletida no duplo fenômeno racismo-sexismo. Para a autora:

A primeira coisa que a gente percebe nesse papo de racismo é que todo mundo acha natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. [...] Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão (GONZALES, 2019, p. 240).

Assim como qualquer colégio estadual situado em São Gonçalo, o CEACDA recebe as filhas e os filhos da classe trabalhadora mal remunerada ou desempregada, composta, em sua maioria, por negros e pardos, famílias chefiadas muitas vezes por mulheres. Essas/es estudantes não costumam ser incentivadas/os a sonhar em ser escritoras ou escritores e não costumam ter na família alguém que se dedique a esse ofício – nunca viram e nem conversaram com uma/um poeta, por exemplo. Isso ficou revelado na fala de um menino que afirmou – em forma de lamentação – sempre pensar em uma mulher negra trabalhando em funções subalternas, como no serviço de apoio e limpeza da própria escola, mas não no lugar de intelectual. Em 2019, nenhuma professora ou professor da turma era uma pessoa autodeclarada negra.

Ninguém dessa turma nunca havia lido um texto escrito por uma mulher negra – o que demonstra as escolhas das famílias e das equipes pedagógicas na seleção de títulos para apresentá-los. A percepção da turma não configura necessariamente preconceito ou discriminação, apenas reflete a realidade em que vivemos na escola que temos. A mulher negra não ocupa um lugar de prestígio na sociedade brasileira e as poucas que alcançam algum espaço de visibilidade são ignoradas pela grande mídia – e também por muitas escolas –, algumas ficam aprisionadas em guetos culturais, espaços alternativos e de resistência, ou são simplesmente desprezadas pelas elites poderosas de setores da cultura que decidem qual produto que será divulgado e consumido e qual não será.

A professora e o professor, especialmente as/os comprometidos com a justiça social e com o combate às desigualdades e violências, precisam retomar a constituição do sujeito múltiplo construída por Teresa de Lauretis, conforme orienta Heleieth Saffioti:

Constituído em classe, em raça/etnia e em gênero, o sujeito metamorfoseia-se dentro desses limites. Trata-se em outros termos de três faces, de três identidades sociais do sujeito, todas igualmente importantes para que ele atue na construção de uma sociedade sem desigualdades, como as que separam pobres de ricos, mulheres de homens, negros de brancos faz (SAFFIOTI, 2019, p. 157).

Na turma 902, além de haver meninas e meninos negros, suas mães, avós, tias ou irmãs são mulheres negras e esse dado identitário do grupo não pode ser negligenciado por profissionais de educação que por ali passam. É preciso democratizar o acesso de bens



culturais, certamente, mas não se pode esquecer de garantir acesso a leituras representativas da nossa diversidade étnica e social, conforme prevê a lei federal 11.645/2008.<sup>23</sup>

Bethânia Assy (2012), em artigo sobre dignidade humana e invisibilidade social, sob a perspectiva dos direitos humanos, apresenta a construção da teoria do reconhecimento de Axel Honneth em três fases: o reconhecimento recíproco (o amor como intersubjetividade primária), o jurídico (expectativas normativas no processo de socialização) e a estima social. Ela explica que:

A estima social se dá de forma mais direta a partir das identidades coletivas dos próprios grupos, nos quais o “valor social do indivíduo pode ser reconhecido”. Daí a relação entre estima social e relações solidárias. [...] As relações solidárias proporcionam a experiência de que algo que é valioso para a sociedade pode ser sentido como valioso para o próprio indivíduo como membro de uma coletividade. Aqui é significativo observar que o próprio interesse afetivo pelo outro pode ser construído a partir de uma compartilhada ausência de reconhecimento (ASSY, 2012, p. 155-156).

O percurso do filósofo alemão durante a elaboração da sua teoria – uma reinterpretação de conceitos hegelianos, entre outros – nos conduz às três etapas da chamada autorrealização: autoconfiança, autorrespeito e autoestima. Ironicamente, é bastante frequente ouvir nos discursos das professoras e professores da escola pública a ausência de pelo menos um desses aspectos formadores de um ser humano pleno, fundamentais para o sentimento de pertença, nos estudantes de comunidades periféricas.

A luta dos grupos sociais conhecidos como minorias políticas, mas que representam numericamente grande contingente de pessoas – mulheres, afrodescendentes, indígenas, LGBTQ+, pessoas com deficiência etc. – envolve a questão da restrição de acesso a direitos humanos e constitucionais, ferindo a dignidade humana. Tal situação de desigualdades e violações, a ser superada em um Estado democrático de direito, está contemplada na teoria do reconhecimento de Honneth; a sociedade, por sua vez, deve cobrar dos governos políticas públicas de reconhecimento que sejam reparadoras dessas distorções.

Colocar-se no lugar do outro, ter empatia, sensibilizar-se, foram atitudes e posturas postas em prática com a leitura em voz alta do conto de Ana Paula Lisboa – escrito em forma de carta destinada a uma jovem amiga que acabara de falecer em decorrência de um câncer. Longe de ser um texto sentimentalista e apelativo, a narrativa rememora com alegria e satisfação os bons momentos vividos entre as amigas. Experiências positivas, viagens, festas,

---

<sup>23</sup> A Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

encontros, diversão, conquistas profissionais, amores, família. A autora coloca a mulher negra em um lugar de sucesso e plenitude que surpreende positivamente quem lê, pois rompe com a lógica estereotipada e excludente que rege a nossa sociedade e reserva às mulheres negras de qualquer idade os lugares menos prestigiados, conforme apontado anteriormente.

Em *Ensinando a transgredir*, a professora bell hooks explica que quando usa a expressão “paixão da experiência”, isso engloba muitos sentimentos, mas particularmente o sofrimento, pois “existe um conhecimento particular que vem do sofrimento” (HOOKS, 2018a, p. 124). Na sequência da aula, a atividade proposta fora responder à carta, ou seja, em uma situação hipotética, de algum lugar pós-morte, Preta responde à amiga. Infelizmente, a morte e a perda de pessoas jovens, por motivo de fatalidades ou doenças, fazem parte da rotina dessa comunidade conflagrada por pobreza e violência. Falar sobre isso não foi tão difícil, pesado ou fora de contexto, pelo contrário. Ao serem perguntadas/os se já haviam escrito cartas alguma vez para alguém que morreu, muitas/os estudantes levantaram suas mãos e confirmaram essa prática.

Conforme Assy, na sua interpretação dos conceitos de Honneth, “nossa autorrealização prática se concebe a partir de um reconhecimento recíproco de nossos parceiros de interação” (ASSY, 2012, p. 154). Houve de fato uma conexão afetiva entre as/os estudantes e as personagens. O título que traz o nome da amiga que se foi é um elemento de aproximação com o texto; Preta não é apenas uma cor, mas um apelido carinhoso, pressupõe um nível de intimidade, de amor – forma primária de reconhecimento recíproco.

A turma foi brilhante nas respostas e manteve o espírito otimista de Lisboa quanto ao futuro, desejando uma vida longa e repleta de realizações para quem permaneceu vivo. As cartas das/os estudantes, em sua maioria, trazem uma mensagem de superação da dor e da tristeza, lê-las foi uma experiência emocionante e significativa.

#### 5.1.4 Pelos direitos de todas e todos: direitos humanos e igualdade de gênero

A presente atividade proposta foi um convite à reflexão a respeito da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), um documento que, junto a nossa constituição federal, compõe uma agenda civilizacional importante no processo de subjetivação política, cara ao exercício pleno da cidadania em uma democracia plena, sendo assim uma leitura importante na formação de estudantes do ensino fundamental. Após uma brevíssima

introdução do contexto histórico da publicação da Declaração, o ano de 1948, a turma leu e comentou o artigo 1º, que trata de liberdade, igualdade e fraternidade e o artigo 2º, que versa sobre a universalidade dos direitos do homem – a palavra homem, nesses casos, aparece como síntese de toda a humanidade:

Artigo I - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. Artigo II 1 - Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. 2 - Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1988, p. 4).

O segundo passo foi ler e comentar o texto *Pelos direitos dos meninos*, um manifesto de Sílvia Amélia de Araújo (Anexo C), explorando o posicionamento da autora que afirma que o machismo é prejudicial não só às mulheres, mas também aos homens e que é necessário observar a educação que é oferecida aos meninos. Em seguida, pedi que os estudantes pensassem na educação dada às meninas, de forma geral, que refletissem sobre o que é permitido e o que é negado a elas, e ainda que escrevessem um manifesto sob o título *Pelos direitos das meninas* – dessa vez, tirando os meninos da turma da sua zona de conforto, estimulando-os a se colocarem no lugar das meninas e mulheres que os cercam, para que pensassem no quanto é complexa essa condição.

Participaram da atividade um total de 29 estudantes, sendo 19 meninas e 10 meninos – alguns escreveram individualmente e outros formaram duplas. Os temas trazidos pelos meninos envolvem liberdades individuais como poder vestir, fazer, falar, ser, fazer sexo, namorar, casar ou não, engravidar ou não, sair, praticar esportes, ouvir música etc.

Figura 24 – Pelos direitos das meninas, por Juninho

Que toda menina possa sair de casa sem ser  
 assediada.  
 Que toda menina possa se acostiar do seu jeito.  
 Que todos meninos possam escolher a  
 que quiser. <sup>professora</sup>  
 Que toda menina possa cair dentro que ficar só em  
 casa.  
 Que toda menina possa praticar esportes sem preconceito  
 Que toda menina não seja obrigada a fazer os trabalhos  
 de casa sozinho.  
 Que os meninos não sejam obrigados a cozinhar com  
 qualquer um.

Fonte: A autora, 2019.

A primeira frase do texto fora construída coletivamente, nós resolvemos que todos poderiam começar com ela, por ser a reclamação unânime de todas as meninas da turma. Juninho segue explicitando o controle da sociedade das vontades e dos corpos das mulheres.

Os temas mais citados por eles foram: vestir e falar o que quiser, sair para onde quiser e a livre escolha da profissão. Alguns mencionaram o ideal da igualdade de direitos e da escolha profissional, a divisão sexual igualitária do trabalho doméstico não remunerado e alguns tópicos que estão relacionados a eles próprios, ou seja, como elas poderiam tratá-los, como se pode verificar na figura a seguir:

Figura 25 – Pelos direitos das meninas, por Thanos e Calvin

Que toda menina pare de fazer  
 tudo pro homem  
 Que toda menina ~~pare~~ pare de  
 dizer que o homem não presta  
 Que toda menina pare de gostar muito.  
 Que toda menina pare de se acanhar  
 Que toda menina pare de achar que o homem é bonito

Fonte: A autora, 2019.

É notável a baixa tolerância dessa dupla de meninos com estereótipos e com o pré-julgamento sobre a figura masculina. Mais uma vez durante o percurso fica claro que esses estudantes são adolescentes são seres em formação e não podem ser responsabilizados previamente por todos os equívocos da sociedade que os educa; eles sentem o peso de carregar sobre os ombros todo o histórico de desigualdades e violências que marcam a

identidade masculina. Percebe-se aqui que o machismo, ironicamente, aprisiona os meninos a uma conduta incômoda de ser servido, de não ter caráter e agir com brutalidade. Nesta atividade e em outras que viriam na sequência, o grupo de meninos da turma 902 nega as vantagens advindas das relações de gênero e poder.

As meninas, por sua vez, trazem o triplo dos assuntos tratados pelos meninos, devido à sua vivência, obviamente, que reflete a violação de direitos que são fundamentais e lhes são negados desde muito cedo. Elas comentam todos os temas acima e outros, porém, ao dizerem sobre liberdades, acrescentam que são julgadas, difamadas e violentadas, caso ousem subverter a lógica da dominação que as aprisiona em uma condição humana inferior em relação aos homens. O fato de a mulher não precisar ser morta ao término de um relacionamento aparece em 50% dos textos, assim como o poder de escolher a profissão e o direito de namorar e se relacionar com quem quiser e com quantas pessoas quiser.

Os assuntos citados pelas meninas, ignorados pelos meninos, dizem respeito a liberdades que, para eles, são consideradas absolutamente normais, como por exemplo, jogar videogame e dizer “não” quando não estão satisfeitos. Também está muito distante do universo masculino ser difamado por alguma ação – ação esta que, para o homem, não gera nenhum tipo de constrangimento ou sanção social, tais como se envolver com mais de uma pessoa ao mesmo tempo e vestir uma determinada roupa.

Do ponto de vista afetivo, as meninas incluem a homoafetividade com mais frequência que os meninos, apenas 1 deles menciona essa possibilidade de direito para as meninas. Noto que o machismo, presente nas falas e posturas dos meninos, os impede de ter empatia por pessoas LGBTQ+. As meninas, por sua vez, dividem com essas pessoas as lutas por vida, existência e reexistência. Quando não estão influenciadas por orientações homofóbicas de algumas lideranças religiosas e políticas, apresentam mais empatia por esse grupo. Elas também mencionam o desejo de ser livre e ao mesmo tempo de se aceitar, com sua beleza própria, seu jeito, seu corpo, desprezando padrões pré-estabelecidos – como o direito de não usar maquiagem e a não submissão ao modelo de dominação patriarcal.

Figura 26 – Pelos direitos das meninas, por Moscou

Que toda menina possa sair de casa sem ser assediada, que  
 todos tenham a direito de terem um relacionamento sem ter medo  
 de ser perseguido pelo ex ou marido.  
 Que toda menina consiga usar um short sem ser mal falada.  
 Que toda menina aprenda que ela não precisa se envergonhar sempre.  
 Que todos elas saibam que não são obrigadas à casar.  
 Saibam que não precisam ser delicadas e organizadas.  
 Que elas lutem como uma mulher!  
 Que aprendam que não precisam se fingir de tonta para não  
 humilhar o namorado!  
 Que todas possam namorar quantos rapazes (ou marcos) quiserem  
 sem sair mal na foto.  
 Que toda menina saiba que ela não precisa voltar a casar.  
 Todos tem o direito de ir para sua luta por sua independência.  
 Que elas saibam que não precisam gastar de nada.  
 Que elas entendam que podem escolher a profissão que quiserem.  
 Que possam fazer o que estão onde quiserem!

Fonte: A autora, 2019.

Todos os textos mencionam a questão das roupas, o fato de as mulheres serem julgadas pelo seu vestuário, ou de serem limitadas, pois, seu corpo ou suas roupas são ameaças aos homens, e ainda que a razão de serem assediadas violentamente ou até mesmo estupradas é a roupa que estão usando – ou seja, as vítimas são responsabilizadas. Pierre Bourdieu, em *A dominação masculina*, menciona a objetificação do corpo da mulher na esteira da ordem social, ao dizer que tudo concorre para “fazer da experiência feminina do corpo o limite da experiência universal do corpo-para-o-outro” (BOURDIEU, 2017, p. 92).

Em 2016, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública publicou uma pesquisa que concluiu: 1 em cada 3 brasileiros culpa as mulheres pelo estupro; 42% dos homens acham que a violência sexual acontece porque a vítima não se dá ao respeito ou usa roupas provocativas; 32% das mulheres consultadas concordam com essa afirmação. A divulgação desses resultados foi um choque para a opinião pública, talvez porque o assunto seja tão estigmatizado, invisibilizado, não debatido e subnotificado, que a informação acendeu um sinal de alerta para a nossa sociedade e imediatamente provocou uma onda de respostas e protestos nas redes sociais e nas ruas.

Gráfico 7 – Infográfico da percepção popular sobre casos de estupro



Fonte: Portal G1.

Embora haja registros de casos de homens estuprados<sup>24</sup>, o número de mulheres que sofrem essa modalidade de violência sexual é potencialmente maior e ocorre cada vez mais cedo; já o número de mulheres que estupram é inversamente proporcional. Como não há explicação biológica para responder à pergunta “por que os homens estupram?”, visto que não é pela anatomia, nem por uma questão hormonal ou da natureza do sexo masculino, a sociologia busca resposta nas relações de poder sob a cultura patriarcal. A psicóloga e ativista feminista Letícia Bahia explica o que vem a ser a chamada *cultura do estupro*:

<sup>24</sup> Desde agosto de 2019, o artigo 213 do Código Penal admite o uso do termo “estuprado” para homens.



A temida expressão foi cunhada pelo movimento feminista na década de 1979, e designa o conjunto de crenças que normaliza a violência contra a mulher, criando um cenário em que os homens são encorajados a agredir e as mulheres são culpabilizadas pelos abusos sexuais sofridos. [...] Já não é hora de começar a pensar como estamos educando nossos homens? Até quando vamos tolerar que se repita por aí “ela estava pedindo”? (BAHIA, 2016, p. 111).

No artigo *Cultura do estupro: ela existe e está dentro da sua casa*, Leticia Bahia cita uma série de exemplos que estão presentes no dia a dia de todas as crianças e adolescentes. Tanto os meninos são ensinados “para que serve a mulher”, quanto as meninas são ensinadas “para o que servem”. Está na propaganda de cerveja, está nos programas dominicais de TV aberta, nas campanhas publicitárias de grifes famosas, nos canais pornográficos da internet e até nos salões do automóvel, onde belas e jovens modelos com roupas justas e decotadas se posicionam ao lado dos carros expostos. A psicóloga segue na sua argumentação expondo que as meninas estão aprendendo que seus corpos não as pertencem. “Reduzidas a ‘coisas’, as mulheres de boa parte da propaganda brasileira não têm desejo, não são sujeitos. Muitas vezes elas não têm rosto. Ao lado do produto, apenas um corpo com pouca roupa. O que está sendo vendido ali?” (BAHIA, 2016, p. 112).

A cultura do estupro também frequenta a escola. Ela chega com todos os sujeitos envolvidos no processo de interação social e nos recursos utilizados pelos profissionais de ensino. A desconstrução dessa estrutura opressiva e desigual também é uma demanda de professoras e professores. Não reproduzir cultura do estupro tem a ver com uma tomada de consciência geral e não só a dos estudantes. É preciso atentar para o nosso próprio comportamento e para a nossa prática docente, para as nossas falas, para o tipo de atividades que sugerimos na sala de aula, para o conteúdo e para os materiais com os quais trabalhamos. Os textos dos direitos das meninas da turma 902 são um apelo para que isso aconteça.

Figura 27 – Pelos direitos das meninas, por Mei

- Que toda menina possa fazer o que quiser sem ser julgada
- Que toda menina possa seguir a profissão que quiser
- Que toda menina se aceite da forma que ela é
- Que algumas meninas não criem um padrão para 'oprimir' outras meninas
- Que toda menina não aceite ser sexualizada pelos homens.
- Que nenhuma mulher aceite menos do que ela merece.
- Que toda mulher tenha consciência em educar o filho para nunca discriminar uma mulher.



A frase de Mei “Que toda menina possa seguir a profissão que quiser” é repetida por meninas e meninos com bastante frequência nesta atividade de produção de texto. A turma entende que esse é um exercício de liberdade e de direito das mulheres – um exemplo da manifestação do desejo de equidade entre gêneros. A respeito da construção social dos corpos e do controle sobre o corpo da mulher, Bourdieu explica:

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão sexual do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado reservado aos homens, e a casa, reservada às mulheres (...) mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes (BOURDIEU, 2017, p. 24).

Portanto, questiono, é possível para a mulher simplesmente escolher livremente a sua profissão? Quais são as profissões para as quais, geralmente, as mulheres são conduzidas? Elas que escolheram de fato o que querem fazer ou exercem aquele ofício que fora possível dentro das condições impostas socialmente? Podemos refletir um pouco mais a respeito da divisão sexual do trabalho que incide sobre a construção do gênero e sobre o “poder escolher”. A cientista política Flávia Biroli (2018) argumenta que a divisão sexual do trabalho é um *locus* importante da produção do gênero:

Falar de divisão sexual do trabalho é tocar no que vem sendo definido, historicamente, como trabalho de mulher, competência de mulher, lugar de mulher. E, claro, nas consequências dessas qualificações. As hierarquias de gênero, classe e raça não são explicáveis sem que se leve em conta essa divisão, que produz, ao mesmo tempo, identidades, vantagens e desvantagens. Muitas das percepções sobre quem somos no mundo, o que representamos para as pessoas próximas e o nosso papel na sociedade estão relacionadas à divisão sexual do trabalho (BIROLI, 2018, p. 21).

A autora amplia a questão do “lugar de mulher”. Qual tem sido para as meninas de 14/15 anos da escola pública o seu lugar como mulheres? Será que elas se identificam com esse lugar? Sendo essas meninas filhas das classes menos desfavorecidas, as suas percepções de quem são e do que podem, em uma cultura desigual que segrega as pessoas, os bens materiais e imateriais e os saberes, moldam seus desejos e seu futuro.

Segundo dados divulgados pelo IBGE da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad), referente ao quarto trimestre de 2018, os papéis sociais vistos como femininos ou masculinos ainda influenciam a escolha de profissões e justificam as desigualdades salariais. A maior parte de trabalhadores domésticos sem carteira assinada

recebe, em média, R\$740,00, valor abaixo do salário mínimo nacional, de R\$ 954,00, nessa época. O trabalho doméstico não remunerado é realizado por 92% da população feminina, tal atividade não é considerada, mas, sem ela, torna-se mais difícil para os demais trabalhadores seguirem nas suas funções, principalmente em meio urbano.

O trabalho remunerado ou não que envolve o cuidado com pessoas e a educação infantil é exercido prioritariamente por mulheres. Entre babás elas são 96,4% e no primeiro segmento da educação básica são 97, 3%. Não raro, a remuneração para essas profissões é baixíssima, o que revela a desvalorização do trabalho exercido por mulheres. Sobre isso, Flávia Biroli afirma:

Responsabilizadas prioritariamente pela vida doméstica, em que se destaca o cuidado com as crianças e o trabalho sistemático para a reprodução da vida, as mulheres são desde pequenas socializadas para esse papel. Mas sua realização, em que o casamento tem uma função importante, as coloca numa posição que se desdobra em menor controle sobre suas vidas, menor tempo e participação mais restrita na vida pública, o que implica também renda menor, trabalho precarizado e mais obstáculos à participação política (BIROLI, 2016, p. 87).

A autora acrescenta que a divisão sexual do trabalho não incide igualmente sobre todas as mulheres, pois a produção do gênero que assim se dá é racializada e atende a uma dinâmica de classe (BIROLI, 2016). Pode-se dizer, então, que mulheres negras são mais pobres, têm menos acesso à educação e exercem profissões menos valorizadas financeiramente. As razões pelas quais tal divisão acontece estão diretamente relacionadas ao poder político historicamente concentrado nas mãos de homens brancos e ricos. Tais condições sempre comprometeram a cidadania de todas as mulheres, não só no Brasil, mas também em outros países colonizados e de passado escravocrata.

A luta feminista no nosso país perpassa a busca por maior participação política das mulheres, pois quanto menos participam, menos voz e menos direitos conquistam. A hierarquia de gênero construída nesse ambiente opressor para as mulheres está intimamente ligada às construções que fazemos do feminino, à educação que proporcionamos às crianças, ao acesso que a sociedade dispõe, ou não, para esse grupo subalternizado. Reverter essa lógica, combater essas formas de discriminação, propor o fim dessas desigualdades envolve, portanto, a luta por emancipação política das mulheres. Conforme defende Biroli:

[...] a divisão sexual do trabalho e as formas de construção do feminino a ela relacionadas fazem com que as mulheres tenham chances relativamente menores do que os homens de ocupar posições na política institucional e de dar expressão política, no debate público, a perspectivas, necessidades e interesses relacionados à

sua posição social. Têm, com isso, menores possibilidades também de influenciar as decisões e a produção das normas que as afetam diretamente (BIROLI, 2018, p. 24).

Uma pergunta que mulheres feministas fazem: se as crianças fossem geradas nos corpos dos homens, o aborto já seria legal em todas as partes do mundo? Quando as mulheres não participam da política institucional, estão afastadas de debates como esse. Um grupo majoritariamente de homens não está apto para conhecer e lutar pelas causas que afetam diretamente as mulheres. Nossa experiência política nos evidencia isso.

Importante destacar a noção sobre o casamento associada diretamente aos direitos reprodutivos das mulheres e às muitas formas de sujeição ao homem e à sociedade. A turma 902, majoritariamente, se posiciona a favor das mulheres serem livres para escolher casar e ter filhos e nesta atividade – assim como em vários debates que realizamos – não se intimidou ao defender essa posição. No seu discurso, as/os estudantes subvertem os padrões de dominação que reservam a casa para a mulher e a rua para o homem, condenam qualquer tipo de violência contra as mulheres e entendem que a gravidez e o casamento compulsórios representam clara violação aos direitos humanos de todas as mulheres, independente de raça, credo, classe ou sexualidade.

## **5.2 Etapa 2 – Reflexões e debates sobre representações da feminilidade**

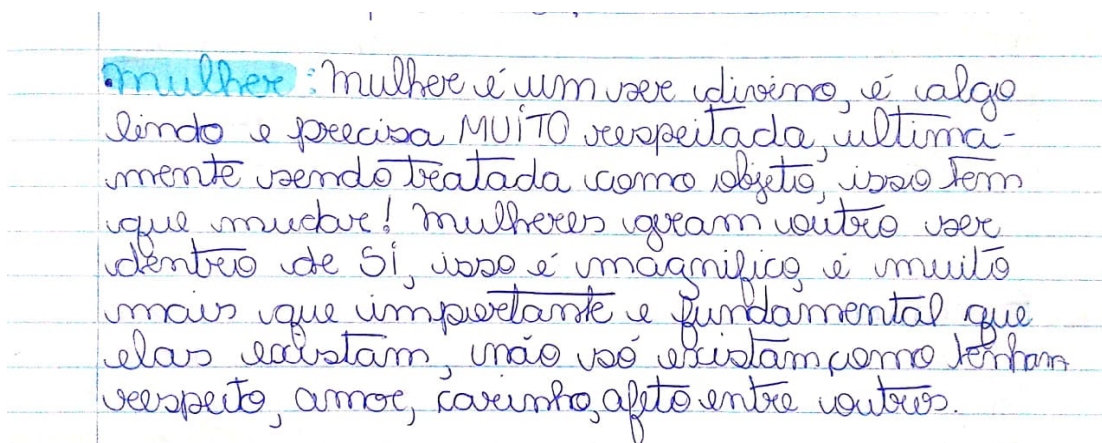
No trabalho escrito em que expuseram alguns conceitos e definições, ao serem questionados sobre o que é ser mulher, todos os meninos dizem que ser mulher é uma forma de vida adulta, humana, feminina, exceto Murilo. Para ele,

Mulher é para cuidar dos filhos ao lado do seu companheiro. Mulher é para ser livre, sair, para se vestir do jeito que quiser e fazer as tarefas domésticas e trabalhar. Mulher é para ser guerreira, batalhadora [...]. Fazer a profissão que ela quiser, ter espírito de amor e carinho que ela sempre tem e ser feliz, ter escolha de um homem que respeite ela e trate ela bem.

A resposta do estudante retrata como a tradicional socialização feminina é um modo de reforçar e perpetuar uma determinada divisão sexual do trabalho. Nessa divisão, as meninas e mulheres são as obedientes, cuidadoras, que trabalham duro e asseguram a ordem, sem jamais subvertê-la (AUAD, 2018, p. 35).

Por outro lado, para Yuno, ser mulher é assumir seus atos, é lutar para ter liberdade. Ela completa: “ser mulher é ter de provar, a todo momento, que é capaz de ser e fazer o que quiser, quando quiser, como quiser. Ser mulher é ter que se desgastar tentando exigir o que é nosso por direito: respeito”. Brie diz que as mulheres também são seres de carne e osso, mas são consideradas frágeis e inferiores. Laura e Estrela afirmam que ser é forte e guerreira quase o tempo todo. Aruna acrescenta que ser mulher é passar por cima do preconceito. Para Malia, mulher é “aquela que luta e batalha para ter e ser o que quer, que acorda cedo todos os dias para ser alguém na vida sem precisar da ajuda de ninguém, que sabe muito bem se cuidar sozinha, que é forte e que nunca desiste”. Para Analua, mulher é um ser divino que gera vida:

Figura 28 – O que é mulher, por Analua



mulher: mulher é um ser divino, é algo lindo e precisa MUITO respeitada, ultimamente sendo tratada como objeto, isso tem que mudar! Mulheres queam outros ser dentro de si, isso é magnifico e muito mais que importante e fundamental que elas existam, não só existam como tenham respeito, amor, carinho, afeto entre outros.

Fonte: A autora, 2019.

A seguir, relaciono as atividades voltadas para a problematização das questões da mulher; o que se revela como diferença na vida prática das meninas em relação aos meninos da turma, através de um questionário sobre desigualdades de gênero (Apêndice B); a desconstrução do estereótipo da princesa – que envolve o questionamento da passividade feminina; a essencialização do feminino; a ruptura com esses padrões; a retomada do poder na relação homem-mulher e as interferências dos mitos que ajudam a formar a nossa cultura, as nossas percepções e influenciam as nossas relações.

Quadro 9 – Atividades propostas na Etapa 2

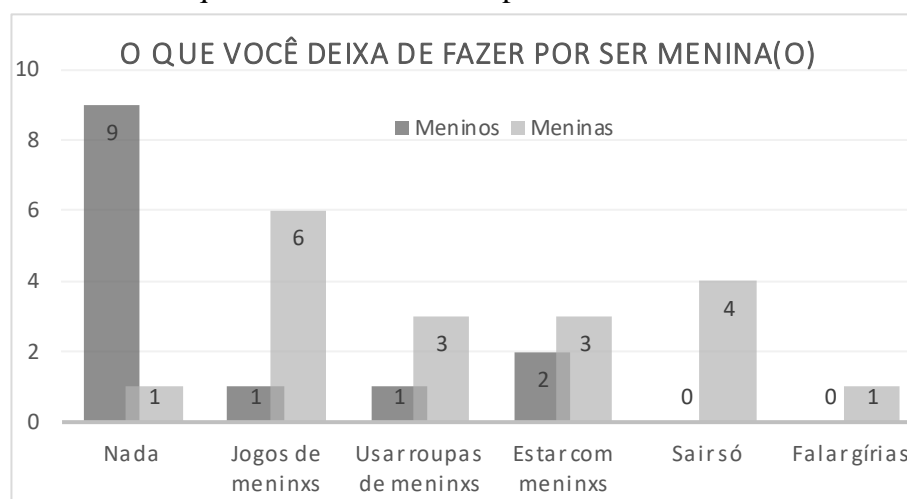
1) Questionário sobre desigualdades de gênero;
2) Leitura: <i>Procurando firme</i> , de Ruth Rocha (2017);
3) Filme: <i>Moana: um mar de aventuras</i> , de John Musker e Ron Clements (2016);
4) Leitura e interpretação: <i>A moça tecelã</i> , Marina Colasanti (2000);
5) Breve pesquisa e seminários sobre os mitos femininos gregos, iorubás, guaranis e judaico-cristãos.

Fonte: A autora, 2019.

### 5.2.1 Questionário sobre desigualdades de gênero

A fim de desenhar um panorama dos níveis de desigualdades de gênero reconhecíveis pela turma 902 – mesmo de forma inconsciente –, desenvolvi um breve questionário (Apêndice B) que fora respondido por 26 estudantes, sendo 14 meninos e 12 meninas. Tal instrumento confirmou algumas hipóteses a respeito das diferenças de experiências, hábitos, desejos, percepções das/os estudantes considerando o recorte de gênero. Durante a análise das respostas, elaborei dois gráficos que contribuem para a melhor leitura de informações relevantes para a pesquisa.

Gráfico 8 – O que você deixa de fazer por ser menina ou menino?



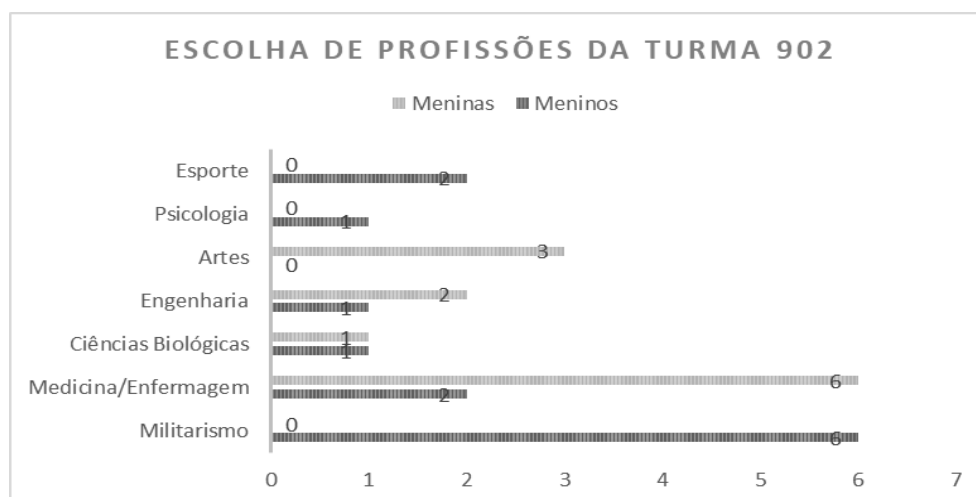
Fonte: A autora, 2019.

Um dado que chama a atenção no gráfico exposto acima, que organiza respostas sobre o que se pode fazer ou não dependendo do gênero com o qual se identifica, está relacionado à questão do acesso. Conforme verificamos no gráfico, elas possuem acesso restrito a espaços e a práticas esportivas, são proibidas de usarem determinado tipo de linguagem e de saírem desacompanhadas pelo fato de serem meninas. Enquanto eles, em sua maioria, não deixam de fazer nada pelo fato de serem meninos, não há censura quanto à linguagem, não deixam de sair sozinhos, ou seja, gozam de mais liberdades e direitos que elas. Esse índice deixa claro que o nível de desigualdade de gênero entre estudantes dessa turma é bem alto e preocupa.

O gráfico seguinte apresenta as respostas ao questionamento da escolha de profissões, visto que é um fator sensível para a análise de desigualdade de gênero a divisão sexual do trabalho. Perguntadas/os sobre qual profissão gostariam de ter, o resultado refletiria então o seu desejo ou o seu sonho, não necessariamente revelaria sua preparação prévia ou formação para o exercício dessas funções.

Para montar a coluna de áreas/setores onde poderiam se enquadrar, utilizei os registros da própria turma, não as/os induzi nem as/os limitei a escolher esta ou aquela área. Então, 26 estudantes da turma 902 responderam da seguinte maneira: 50% das meninas que responderam ao questionário têm o desejo de serem médicas e 42% dos meninos desejam seguir uma carreira militar. Por outro lado, nenhuma menina expressou a vontade de ser militar e apenas 2 meninos se interessam pela área médica, mais especificamente pela medicina veterinária. É importante destacar essa informação, se pensarmos no perfil médio de homens militares e de mulheres médicas civis, em como são formadas/os e com qual nível de autonomia exercem suas profissões.

Gráfico 9 – Escolha de profissões



Fonte: A autora, 2019.

É interessante notar que nenhum menino se manifestou em relação às artes e nenhuma menina em relação aos esportes – entendidos aqui como futebol, pois foi como escreveram no questionário – e esse resultado pode ser sintomático quanto às carreiras destinadas a mulheres e homens na nossa cultura. Pelas respostas dadas, a dança é para as meninas e o futebol é para os meninos. Esses números representam pouco do ponto de vista quantitativo, entretanto indicam o que vemos na realidade atual é desigual quando nos deparamos com a supervalorização do futebol masculino em detrimento do feminino no Brasil, assim como a existência de preconceitos em relação aos homens que escolhem a dança como ofício.

No segundo semestre de 2019, quando já estávamos nos encaminhando para a terceira fase da pesquisa, apresentei esses mesmos gráficos à turma 902, a fim de compartilhar com as/os estudantes os resultados obtidos e interpretar esses dados coletivamente. Revimos todas as atividades diagnósticas realizadas no ano anterior na sequência cronológica da proposta até aquele momento. Dessa forma, a turma passou a compreender melhor os objetivos das tarefas executadas, dos trabalhos em grupo, dos debates, dos filmes assistidos.

Esse momento de compartilhamento e de análise dos gráficos serviu para que as/os estudantes passassem a reconhecer que há sim desigualdades, que elas são impressionantes quando desnaturalizadas, que a percepção dessa realidade para cada uma/um conforme o gênero é diversa e a partir daí eu tive não mais um grupo de participantes, mas um grupo de colaboradoras/es.

### 5.2.2 Moana: uma princesa guerreira

A fim de seguir o mesmo percurso da etapa de problematização do masculino, resolvi propor que assistíssemos a um longa-metragem de animação. Dessa vez pedi que a turma fizesse a escolha do filme. Propuseram *Moana, um mar de aventuras*, título adotado no Brasil para uma obra dos estúdios Disney, dirigida por John Musker e Ron Clements, lançado no ano de 2016. Após avaliar as ótimas possibilidades de abordagem do tema desigualdade de gênero – por se tratar de uma narrativa que visa à rejeição de papéis de subalternização e vitimização da mulher em longas de aventura, por meio da construção de uma princesa guerreira como protagonista –, aceitei a sugestão e elaborei uma atividade com questões discursivas sobre o filme (Apêndice B) para ser executada em dupla ou individualmente e entregue na aula seguinte à exibição.

A história se passa em uma ilha polinésia marcada por uma cultura tradicional que valoriza o passado ancestral e suas crenças e mitos transmitidos de geração a geração. A protagonista é herdeira do trono dessa ilha e fora educada e preparada para a sucessão, entretanto, a condução das ações da personagem Moana demonstra que haverá uma ruptura com os padrões tradicionais de princesa praticados na sua comunidade. Ela subverte as regras, desobedece a família, segue sua intuição e se aventura em uma missão que exigirá muita coragem e determinação, evolui do papel de princesa herdeira para o papel de heroína, reconhecendo o poder que encontra em si mesma, encorajada unicamente pela avó – primeiramente em vida e depois de morrer como um espírito que a guia e a protege pelo oceano.

Como lembraram as estudantes Estrela e Aninha, “as princesas Disney costumam ser frágeis e têm tudo na mão. A Moana não, ela foi atrás de seu objetivo.” Os meninos Thanos e Calvin afirmam: “A Moana é forte, ela não precisa de outras pessoas para defender ela, ela é uma princesa guerreira”.

Os estudantes destacam os traços psicológicos que diferem a personagem de outras princesas já retratadas anteriormente no cinema e acrescentam comentários sobre a aparência física como um dado diferencial; o fato da moça ser negra, ter cabelos cacheados e olhos escuros foi lembrado por alguns estudantes, como se pode ver na figura abaixo, provoca identificação e empatia:

Figura 29 – Foto de divulgação do filme *Moana*



Fonte: Impacto Unesp, 2017.

Nas respostas ao exercício, encontramos um conjunto de elaborações que quebram os estereótipos de gênero que costumávamos ver associados às princesas Disney. As duplas destacam a independência que a heroína conquista no decorrer da narrativa e reconhecem que ela luta contra as adversidades da árdua missão de salvar a ilha e contra os preconceitos e os



antigos costumes que se colocam como obstáculos a serem superados, ou seja, Moana luta também contra as desigualdades de gênero:

*Aruna e ME Nascimento:* No filme *Moana*, a personagem é muito subestimada, principalmente pelo personagem Maui e ela mostra que é muito capaz.

*Malia e Analua:* Por ser uma princesa sempre foi “privada”, sempre falaram o lugar que ela deveria ficar e ela nunca ligou muito, ela foi e fez o que todos não quiseram que ela fizesse.

*Juninho:* Ela é livre para fazer suas escolhas. Moana não se deixa abalar por opiniões contrárias e é independente.

*Lindinha, Florzinha, Docinho:* A Bela Adormecida quando cai no seu sono profundo, precisa que o príncipe dê um beijo nela pra ela acordar, a Moana é completamente diferente, não depende de ninguém.

Na questão de número 3 desta lista de perguntas sobre o filme, menciono o fato de recentemente os estúdios Disney buscarem apresentar ao seu público – majoritariamente infanto-juvenil – heroínas poderosas e autônomas no lugar de frágeis princesas que se limitam a esperar que alguém as salve do perigo. Ao responderem porque Moana faz parte dessa seleção, as estudantes Moscou e Laura dizem: “A Moana representa uma menina poderosa, um pouco desobediente, mas também muito decidida e forte. Isso demonstra o empoderamento feminino”. Esta foi a segunda vez que o termo *empoderamento* apareceu nos textos da turma 902. A primeira ocorrência fora no questionário sobre leitura e escrita ainda na fase exploratória da pesquisa em 2018. É importante definir aqui os sentidos que compartilhamos a respeito desse conceito, que não significa para nós “dar poder”, mas conscientizar-se da própria força, emancipar-se, como acontece com a personagem.

Seguindo essa linha de construção de sentido, ao dissertar sobre o que é empoderamento na coleção *Feminismos Plurais*, a arquiteta Joice Berth (2018, p. 16) explica que tal termo não visa a “retirar poder de um para dar a outro a ponto de inverter os polos de opressão, mas sim uma postura de enfrentamento da opressão para eliminação da situação injusta e equalização de existências [...]”. Quando essa ideia surge no discurso das meninas associada à trajetória da protagonista do filme – que muda a sua postura diante das responsabilidades que surgem e percebe que é preciso seguir seus desejos, sua intuição, seus valores, a despeito das regras sociais impostas –, fica exposto o que entendem sobre empoderar-se. Não é um truque mágico, não é uma dádiva, é um processo de conscientização e ação-reflexão.

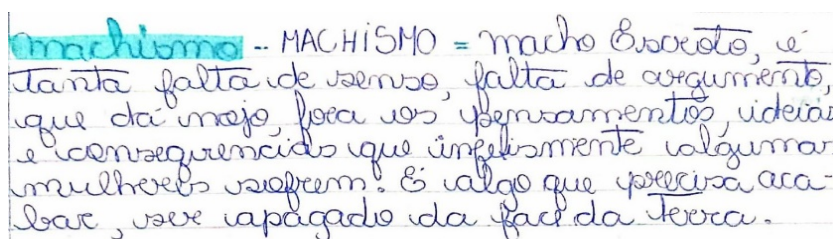
Na sequência deste exercício de interpretação, um grupo composto por três meninas emprega o termo machismo para justificar as restrições impostas à Moana por sua família, em especial, por seu pai – incumbido de transmitir à única filha os deveres necessários para

governar seu povo. Para as estudantes, a heroína rompe com o machismo praticado naquela pequena comunidade, que divide as tarefas conforme o gênero de forma rígida, para cumprir o seu destino e salvar a vida na ilha. Elas dizem: “Moana meio que quebra o machismo, pois em partes do filme o pai dela diz que o que ela queria fazer era coisa para homem, e no final ela fez aquilo e salvou todos”.

Questiona-se, então, qual é a ideia de machismo que circula entre as/os estudantes da turma 902. Na atividade paralela, de conceituação de alguns termos necessários à compreensão dos objetivos da pesquisa, as meninas da 902 dizem, de modo geral, que é a supervalorização dos homens em relação às mulheres em todas as áreas.

Estrela acrescenta que é “quando as pessoas falam que mulheres não são capazes de fazer algum serviço e que mulher não pode usar roupa curta”, o que amplia a visão para a desvalorização do trabalho da mulher e o controle do seu corpo por parte de todas as pessoas que praticam essa discriminação. Mei é a única que menciona a objetificação da mulher. A figura a seguir traz a indignação de uma das estudantes e expõe o quanto o machismo é visto por ela como um traço das relações sociais que precisa ser eliminado completamente.

Figura 30 – Definição de machismo por Analua



**machismo** - MACHISMO = macho Esocoto, e tanta falta de senso, falta de argumento, que dá nojo, fora os yensamentos, ideias e consequências que infelizmente algumas mulheres sofrem. É algo que precisa acabar, ser apagado da face da Terra.

Fonte: A autora, 2019.

Para os meninos, machismo é: homem que desvaloriza uma mulher; pensa que ela só serve para fazer o que ele quer; um comportamento que recusa a igualdade de direitos entre os gêneros; quando um homem acha que uma mulher deve ser submissa a ele; quando o homem acha que a mulher é inferior a ele e comete agressões. Murilo é mais abrangente porque envolve o comportamento violento do homem nas relações desiguais de poder com o machismo, ampliando um pouco mais a percepção: “é machista uma pessoa que quer ser o valentão. Bate nas mulheres, pensa que está certo”. Ele também cita a desigualdade de salários e a objetificação das mulheres diretamente associada ao prazer dos homens.

No filme *Moana*, o personagem Maui, um semideus trapaceiro, que é procurado por ela para colaborar na missão de recuperar o coração de Te Fiti (representação da deusa da mitologia polinésia mãe de toda a criação), revela mais fortemente esse comportamento

machista e preconceituoso em relação ao sexo oposto. A moça sofre com os insultos de Maui – que não chegam a ser violentos, mas apontam que o antagonismo dessa narrativa passa pelas questões de gênero e poder, fazendo com que as/os estudantes notem e comentem nas rodas de conversa o quanto são contraproducentes o machismo e o sexismo.

Assim como no filme *Mulan*, o enfrentamento às dificuldades e a luta contra os vilões nessa narrativa de ficção, voltada para o público infanto-juvenil, são alcançados quando mulheres e homens se tornam parceiros e não rivais.

### 5.2.3 Procurando firme: a queda do estereótipo da princesa

Nesta terceira atividade da etapa 2 da pesquisa, propus a leitura do livro infanto-juvenil *Procurando firme*, da escritora Ruth Rocha, livro publicado pela primeira vez em 1984 (ed. Nova Fronteira) – a versão que utilizamos é a terceira, reimpressa em 2017, com ilustrações de Walter Ono (ed. Moderna). O livro trata de um tema caro ao feminismo: a emancipação da mulher. Logo na primeira página, antes de iniciar a narrativa, surge uma espécie de advertência que indica dois aspectos importantes para a sua compreensão. Tal texto aparece dentro da ilustração, que mostra a protagonista, Linda Flor, dividida entre o figurino masculino e o feminino e já sem os seus longos cabelos – como se pode verificar a seguir:

Figura 31 – Página de apresentação do livro *Procurando firme*



Fonte: ROCHA, 2017.

Rocha ambienta o seu conto em um castelo com dragão, família real e corte, costumes e trajes tradicionais, mas subverte na concepção de ideias que são projetadas para o papel de gênero que envolve a formação da princesa, sempre comparada ao seu irmão, um príncipe que cumpre com todos os protocolos exigidos pela função. Linda Flor se sente mais atraída pelo estilo de vida do irmão e causa espanto ao reino inteiro quando enfrenta todos os preconceitos e resolve mudar, dando vazão aos seus desejos e ignorando as críticas e julgamentos que viriam.

Em sua dissertação de mestrado, *A representação feminina nos contos infanto-juvenis pós-modernos: regularidades e dispersões discursivas*, Andressa C. P. de Souza (2017) comenta o diálogo com o leitor que introduz o livro – mais uma forma de alertar para o ineditismo desse conto de fadas que não é um conto de fadas, pois é colocado ali que tal fórmula está desgastada e cansativa. Segundo Souza,

Podemos dizer que este é um livro instigante e questionador, principalmente dos costumes sociais, do papel das mulheres e da divisão de gêneros criada pela sociedade. Não é à toa que a autora adverte não ser este livro um conto de fadas apesar de possuir muitos elementos que poderiam classificá-lo como sendo um deles. Não o é, justamente pela reviravolta que há no final da história (SOUZA, 2017, p. 86).

Fizemos uma leitura em voz alta alternada por 3 meninas e 1 menino – o texto, em formato digital, fora projetado no quadro branco da sala de aula, para que fosse possível que todas e todos o visualizassem. Foi uma leitura fluida, interrompida apenas por risos e frases exclamativas de apoio às ações da protagonista. A turma demonstrou muito interesse e satisfação com a história, com seu ritmo, com as surpresas que surgiam modificando a estrutura engessada dos contos de fadas em que a princesa aguarda o homem certo para se casar e viver presa ao ambiente doméstico, seguindo as determinações da família e do marido, enquanto o príncipe se prepara para conhecer e vencer o mundo.

Após esse momento, iniciamos uma roda de conversa bastante reveladora, a fim de problematizar as questões levantadas no livro. A primeira delas está relacionada ao casamento forçado. Meninas e meninos, ao se imaginarem no lugar da personagem principal, rejeitam completamente a ideia de não poderem escolher seus companheiros de forma autônoma e independente. A ONU Brasil publicou no seu site um Glossário de termos do objetivo sustentável 5 – sobre promoção da igualdade de gênero. Nele consta a expressão casamento forçado:

Casamento forçado é aquele que ocorre sem o pleno consentimento livre ou válido de um ou ambos nubentes e/ou no qual uma ou ambas partes é impossibilitada de dar fim ou deixar o casamento, incluindo como resultado de coação física ou emocional, incluindo intensa pressão social e familiar. Casamentos forçados são graves violações dos direitos humanos. A desigualdade de gênero que resulta na restrição da autonomia de mulheres e meninas de decidirem sobre suas próprias vidas e, em certos contextos, a serem inclusive consideradas como bens, é uma das principais causas dos casamentos forçados, o que também vale para os casamentos na infância ou na adolescência. Tratadas de forma discriminatória, essas mulheres e meninas são impossibilitadas de tomar decisões sobre com quem e quando casar (ONU BRASIL, 2016, p. 14).

A turma abomina a ideia de serem forçadas/os a se casar, entretanto, a vida em um castelo, com mordomias e riquezas, é muito diferente da vida que esses estudantes experimentam, logo, ser príncipe ou princesa parece ser uma fantasia bastante atraente e comum. Perguntei, então, quem ali gostaria de ser/estar nesse lugar privilegiado e todas as pessoas levantaram suas mãos.

Era compreensível que os meninos se identificassem e desejassem estar no lugar do príncipe, pois, além de todas as regalias, ele sai do castelo em uma viagem pelo mundo. Mas o que pretendíamos com a leitura era provocar empatia de todas e todos em relação àquela personagem que sofreu tipos de discriminação devido às desigualdades de gênero e poder na realeza. Discutimos sobre os prós e os contras, e a turma percebeu que o problema de Linda Flor não era ser princesa, mas ser mulher e ter de aceitar uma série de restrições, quando o que queria realmente era conhecer o mundo e ser livre, assim como foi possível para o seu irmão.

Para Souza (2017), o antagonismo do príncipe marca bem o posicionamento crítico e feminista da autora em relação às desigualdades nas práticas pedagógicas:

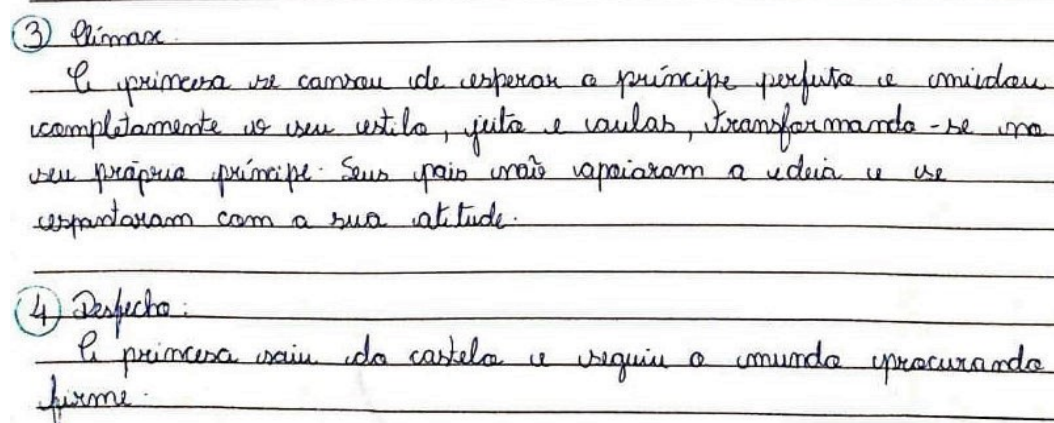
O príncipe tinha professor de tudo: de esgrima, de berro, de corrida, de alpinismo, de línguas, de andar a cavalo, de dar pontapés, de natação, de uso do cotovelo, de cuspir no olho. Ainda aprendia a esfregar o joelho no chão e a não chorar toda hora. Além das aulas extras que melhoravam algumas habilidades físicas, a autora introduz novidades nas aulas machistas do príncipe: gritar, cuspir, chutar, bater. O autoritarismo que assusta e a violência que machuca. Assim, a voz da autora chega como denúncia e crítica a uma forma desigual de educar homens e mulheres (SOUZA, 2017, p. 86).

Parecia-me incompatível que, depois de ler e ouvir tantas vozes femininas que denunciam abusos e violências contra a mulher, que produzem um discurso de emancipação e independência, as meninas da 902 tivessem mesmo o desejo de estar em um lugar de relativa opressão e subalternização. Até que uma das meninas pediu permissão para falar e se colocou de forma enfática e surpreendente: “Eu sou uma princesa. Sou a princesa do meu reino e o

meu reino sou eu”. Moscou estava compartilhando conosco uma concepção de reinado pessoal, em que a mulher ou o homem tem o poder de governar a si mesma/o. Logo percebi que essa ideia não é divergente da pedagogia feminista, pois não configura uma forma de opressão ou de discriminação de gênero, pelo contrário, enaltece a independência e a liberdade de todas e todos nas decisões que virão a tomar ao longo da vida.

Na aula seguinte, disponibilizei a versão digital do livro para a turma, a fim de que pudessem ter o conto armazenado em seus celulares ou no computador de casa e para que realizássemos um exercício envolvendo a forma como se estruturam os textos narrativos. Dividi a turma em duplas e pedi que explicassem resumidamente as partes do enredo por escrito, conforme mostra a figura a seguir.

Figura 32 – Fragmento da atividade sobre o enredo do livro *Procurando firme*



Fonte: A autora, 2019.

A dupla de estudantes que escreveu as respostas acima percebe que Linda Flor inaugura uma nova identidade de princesa dos contos de fadas desconstruindo alguns estereótipos femininos, ao afirmarem que ela muda e se transforma no “seu próprio príncipe”, ou seja, subvertendo a lógica tradicional desse gênero textual, ela se salva, enfrentando a oposição da família, o pré-julgamento da sociedade, o dragão, abandonando o castelo para se aventurar pelo mundo, tal qual seu irmão.

*Procurando firme* fora publicado em 1984, no final da ditadura militar no Brasil, período em que ainda havia forte censura à literatura, ao teatro, às artes em geral, mas também um período muito produtivo para o feminismo, que alcançou projeção no país durante os anos de 1970. Naquela época as mulheres paulatinamente conquistaram alguma autonomia em relação aos homens e ao Estado, como, por exemplo, o desquite (processo anterior ao divórcio) e o uso da pílula anticoncepcional. Logo, “atribuir à mulher poderes políticos,

vontades próprias, liberdade e igualdade faz parte de um discurso que emergia em meio ao contexto sócio histórico em que Ruth Rocha vivia” (SOUZA, 2017, p. 101).

Essa nova concepção de ser mulher na pós-modernidade, propagada por Rocha em suas obras, se formava em um país cuja maioria da população era pobre, analfabeta e tinha pouco acesso à educação, à informação e aos bens culturais. Nesse contexto, segundo Glória Pondé (2017, p. 35), a literatura infantil e juvenil tentava “conscientizar o povo por meio do livro que circulava na escola e na família”, melhor dizendo, naquelas famílias em que era possível ter contato com ele por meio da escola ou não. Em seu memorial, a professora observa:

Deparando com os livros infantis e juvenis, como leitora profissional, percebi que, a década de 1970, esboçava-se um movimento de escritores e educadores que se preocupavam em falar do país e da cultura dominante de maneira artística e crítica, que a censura da época não permitia veicular no mundo dos adultos. E, curiosamente, essa leitura pseudoinfantil atingia os pais e os professores desses alunos, que faziam, com prazer, suas leituras com os mais velhos (PONDÉ, 2017, p. 31).

A estratégia de escritoras e escritores, além de driblar os censores do período de ditadura militar no Brasil, possibilitou abrir esse espaço de diálogo com o público leitor e confrontou a cultura de opressão e ausência de liberdade de expressão, por meio da literatura infantil. *Procurando firme* não é uma história tradicional de princesas, nem é, necessariamente, um livro para crianças pequenas, pois sua leitura estimula as leitoras e os leitores a repensar: a instituição casamento, a emancipação feminina, a desmistificação masculina e a desconstrução do estereótipo de beleza. A obra trata de assuntos bastante complexos, mas também indica que é pela educação de todas e todos, desde cedo, que as estruturas podem se transformar.

Conforme conclui Souza (2017, p. 104), trata-se da “literatura infantil propiciando uma reorganização das percepções do mundo e acompanhando essas transformações, demonstrando que há novas identidades coletivas e pessoais que mudam de acordo com a época”. Essas novas identidades foram bastante investigadas por teóricas feministas de todas as épocas, por colocarem em pauta questões incômodas como categorias universais em um contexto de hierarquia social e as funções sociais baseadas no sexo biológico ou no gênero. Ruth Rocha contribui para isso com sua obra e insere os leitores mais jovens no debate que foi tão pulsante na década de 1980 e ainda hoje mobiliza saberes diversos.

#### 5.2.4 A moça tecelã: o que é ser uma mulher poderosa?

Segundo Heleieth Saffioti (2015, p. 89), “o poder apresenta duas faces: a da potência e a da impotência. As mulheres são socializadas para conviver com a impotência; os homens – sempre vinculados à força – são preparados para o exercício do poder”. As meninas e os meninos da turma 902 foram perguntados sobre o que é ser um *homem poderoso* e sobre o que é ser uma *mulher poderosa*. As definições a respeito do homem são razoavelmente distintas entre os gêneros, com raras exceções. Os meninos, de certa forma, confirmam as palavras da filósofa feminista quando dizem que o homem poderoso “sempre manda na relação; manda e governa; tem força física e influência nos negócios”.

Murilo, em resposta mais elaborada, afirma que é um ser “independente, que assume responsabilidades, tem objetivo, tem atitude, tem companheirismo, é sincero, tem postura de poder, é honesto e pensa nas necessidades futuras”. Sua percepção está bem próxima daquela compartilhada por várias meninas – praticamente compreende a definição do herói próprio das epopeias clássicas, ou seja, uma figura arquetípica, idealizada, um líder nato, com qualidades nobres, um exemplo a ser seguido, alguém que luta para defender os seus:

Estrela: respeita o lar, é guardião da sua família, que não segue os padrões da sociedade.

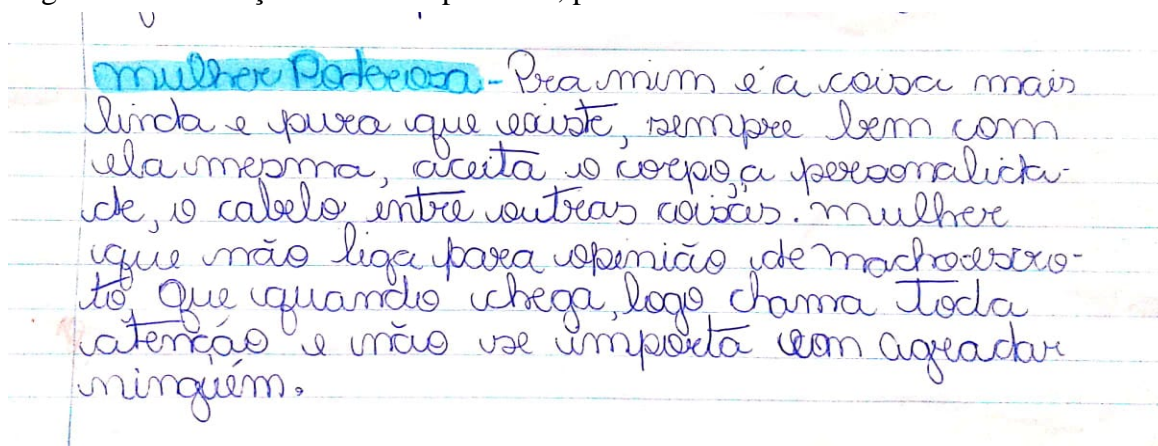
Yuno: é aquele que não perdeu sua humildade, que sabe o seu lugar, um homem de caráter, maduro e honesto.

Moscou: ele é poderoso quando não abusa de mulheres e crianças, quando não bate em quem não consegue se defender.

As definições que fogem dessa dimensão são apenas duas. Malia diz que é “aquele que tem poder sobre ele mesmo e que é dono de si”, portanto seu domínio se limita a ele próprio, não é extensivo ao controle ou proteção dos que estão à sua volta. Laura diz que é um “macho escroto que deixa a ambição subir à cabeça” – a estudante não deixa claro se esse homem age pensando nos seus, entretanto pode-se inferir que este, tomado de ambição, aja de forma egocêntrica e reprovável quando detém poder. A expressão “macho escroto” aparece novamente, mas dessa vez para designar um opositor direto da mulher poderosa:



Figura 33 – Definição de mulher poderosa, por Analua



Fonte: A autora, 2019.

Para as meninas da turma 902, a *mulher poderosa* tem qualidades que estão mais voltadas para resoluções pessoais e íntimas do que para gerar influência sobre o outro. Na figura XX, podemos ver uma síntese dessa mulher plena, que não se importa com críticas, porque é criticada; que aceita o seu corpo e seus cabelos, porque muitas têm problemas sérios de autoestima desde muito cedo; que não se importa em agradar, porque está incutido no imaginário coletivo que as mulheres devem agradar o homem, a família, o mercado, o Estado, a Igreja etc.

Boa parte do conteúdo que vem das meninas mantém esse pressuposto de uma luta contra opressões, ao mencionarem a autoconfiança e a coragem da *mulher poderosa* no enfrentamento de medos, abusos e agressões:

Yuno: sabe do seu potencial, sabe onde quer chegar, valoriza sua independência, tem senso de humor, é confiante, gentil, inteligente e se ama.

Aruna: dona de si, empoderada.

Malia: dona de si e dos seus pensamentos, enfrenta seus medos, consegue tudo o que quer porque acredita em si mesma e se ama do jeito que é.

Estrela: vai atrás dos seus objetivos, tem uma personalidade forte, não se deixa passar por certas coisas.

Moscou: a mulher se torna poderosa quando é abusada e denuncia, é agredida e não aceita; ainda assim consegue ter emprego, administrar sua vida etc.

Para os meninos, a *mulher poderosa* é: “independente, que não corre atrás de homem; tem poder sobre ela mesma; mantém controle de suas atividades; se valoriza, se cuida, não precisa pedir respeito”. A dupla Juninho e Hayato atribuem as mesmas características a mulheres e homens: “influência e força física e manda na relação”. Mei atribui os mesmos traços para ambos, porém, explica seu posicionamento de forma menos econômica e com

argumentos mais reflexivos que evocam a igualdade de direitos. Ela diz: “Novamente, não existem diferenças, afinal, somos seres humanos. Direitos iguais é bom e todos queremos.”

É comum haver no plano do discurso o apoio à chegada das mulheres a posições de poder, entretanto não vemos com frequência esse tratamento igual que é dado aos homens nessas mesmas posições às mulheres poderosas da vida real. As expectativas não são as mesmas, a tolerância não é a mesma, a valorização também não. A respeito dessa distorção, a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie declara com pesar:

Mas é uma triste verdade: nosso mundo está cheio de homens e mulheres que não gostam de mulheres poderosas. Estamos tão condicionados a pensar o poder como coisa masculina que uma mulher poderosa é uma aberração. E por isso ela é policiada. No caso de mulheres poderosas, perguntamos: ela tem humildade? Sorri? Mostra gratidão? Tem um lado doméstico? Perguntas que não fazemos aos homens poderosos, o que demonstra que nosso desconforto não é com o poder em si, mas com a mulher (ADICHIE, 2017a, p. 33).

É por essa razão que se faz necessário desconstruir a noção que se tem atribuído de forma diferente para gêneros diferentes do que vem a ser um indivíduo detentor de poder, seja na vida pessoal ou profissional, seja em ambiente privado ou público. O conceito de desconstrução que venho perseguindo não é o de destruição total – pôr abaixo as percepções de meninas e meninos, sem considerar o que os levou a formatar essa ideia de essencialização do masculino e do feminino tão fortemente que, em espaços de poder, isso se torne determinante para moldar temperamentos e atitudes distintos por gênero.

A atividade proposta nessa fase da pesquisa busca a reflexão, o pensamento crítico a respeito dessas diferenças, para que as/os estudantes desmontem e remontem, no nível da linguagem (DERRIDA, 1973), seus próprios conceitos de pessoa poderosa, compreendendo que nossas percepções não estão engessadas, que as relações são dinâmicas e transitórias, que para um mundo mais justo e feliz precisamos questionar, quantas vezes forem necessárias, o que está estabelecido e romper com determinadas estruturas que se mostram opressoras e desiguais. Conforme afirma Jacques Derrida (1973), filósofo pós-estruturalista que se debruçou sobre o conceito de desconstrução,

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 pertença à máquina que eles permitem desconstruir, e, simultaneamente, à brecha por onde se deixa entrever, ainda inominável, o brilho do além-clausura (DERRIDA, 1973, p. 16-17).

Após discutir com a turma a respeito do que entender por homens poderosos e mulheres poderosas, foi necessário, nessa atividade, “marcar as condições, o meio e os limites da eficácia de tais conceitos”, para buscar caminhos de desconstrução de estereótipos de gênero nas relações desiguais de poder. Situar essa discussão na vida concreta, ou seja, migrar personagens e conflitos do plano da literatura para os exemplos mais próximos, foi uma estratégia válida para o tipo de processo de desconstrução que planejava.

Iniciamos a presente atividade de leitura, interpretação, debate e produção de textos separando a turma 902 em dois grandes grupos; um formado apenas com meninos e outro formado apenas com meninas. Pela primeira vez neste percurso escolhi trabalhar com a turma dividida por gênero masculino e feminino, conforme a identificação de cada uma/um, a fim de que as meninas se sentissem mais livres para falar o que quisessem, sem temer retaliações ou serem interrompidas – como era costume acontecer desde a primeira experiência que tivemos, na fase diagnóstica da pesquisa<sup>25</sup>.

No primeiro momento, o grupo das meninas permaneceu em sala de aula, sem minha supervisão ou de outra profissional, com um pequeno teste de interpretação (Apêndice C) do texto *Contos de fadas para mulheres modernas*, de Luís Fernando Veríssimo. Já o grupo dos meninos seguiu comigo para a biblioteca da escola – onde há conjuntos de mesas e cadeiras próprios para trabalhar com essa configuração. Então, eles se dividiram em dois pequenos círculos e acompanharam silenciosamente a leitura do conto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti (Anexo E), áudio extraído de um vídeo publicado por uma *youtuber* contadora de histórias.

O segundo passo foi uma roda de conversa problematizando questões levantadas mediante o texto. A conversa com eles durou cerca de 15 minutos e fora gravada e depois transcrita. Essas etapas se repetiram quando invertemos as posições dos grupos e as meninas foram para a biblioteca. Selecionei trechos do conteúdo transcrito a fim de registrar, analisar e comentar as situações e as falas mais marcantes e relevantes para a pesquisa nos próximos parágrafos.

Após a audição do texto *A moça tecelã*, os meninos iniciaram o debate apontando para os erros cometidos pela protagonista – responsabilizando-a por supervalorizar o marido,

---

<sup>25</sup> Existem dois termos que definem essas práticas masculinas. São eles o *Mansplaining* e o *manterrupting*: “O mansplaining acontece quando um homem explica coisas óbvias à mulher, muitas vezes com um tom paternalista, como se ela não fosse intelectualmente capaz de entender algo. O manerrupting acontece quando homens interrompem falas de mulheres. [...] O termo mansplaining, por exemplo, foi popularizado pela escritora norte-americana Rebecca Solnit no livro “Os Homens Explicam Tudo para Mim”, de 2008. Nele, ela conta o caso do homem que tentou explicar do que se tratava o livro que ela mesma havia escrito. Disponível em: <<https://azmina.com.br/reportagens/mansplaining-e-manterrupting-o-que-e-e-de-onde-vem-os-terminos/>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

culpabilizando-a pelas consequências desastrosas das atitudes abusivas desse homem – e identificando rapidamente o poder que ele exercia sobre a esposa, tornando-a escrava dos seus desejos. Como se pode ver no diálogo a seguir:

Quadro 10 – Transcrição da roda de conversa com os meninos I

PROFESSORA:	E aí, o que vocês acharam?
MAVERICK:	Eu achei que a mulher errou quando começou a costurar o marido lá.
PROFESSORA:	Por quê?
LATRELL:	Quis dar moral pra quem não merece...
PROFESSORA:	Ah! Você acha que foi isso o que aconteceu? Ela deu muita moral pra ele?
LATRELL:	Eu acho. O poder subiu à cabeça dele.
MAVERICK:	Ele mandava nela e ela só tricotava.
PROFESSORA:	E depois ele prendeu ela numa torre e trancou com uma chave.
PATRICK	Maior otária.
JUNINHO	Tipo uma escrava.

Fonte: A autora, 2019.

Embora um dos meninos tenha notado a relação desigual de poder naquele casamento, e os outros participantes tenham associado o trabalho da mulher como análogo ao escravo, não percebi o sentimento de empatia pela situação daquela parte que estava sofrendo injustiça. Esse ponto do debate não foi alcançado no início da conversa. Não parece óbvio para os meninos que as desigualdades de gênero nas relações geram esse tipo de sofrimento e que isso seja uma violência.

A conversa com as meninas segue uma abordagem outra, mas chega à mesma conclusão: o marido escravizou a esposa. Uma delas evoca o mito do casamento dos sonhos dos contos de fadas, com o bordão “viveram felizes para sempre” – tópico não mencionado pelos meninos em nenhum momento. Três delas questionam a sanidade da moça tecelã, porque esta vivia em paz sozinha, mas criou uma situação marital que a causou muitos danos:

Quadro 11 – Transcrição da roda de conversa com as meninas I

PROFESSORA	Teve alguém que falou que ela é maluca. Quem foi? Você?
YUNO.	Porque ela é maluca. Ela tava lá quentinha no canto dela...
MEI	Yuno, mas olhando do ponto de vista dela, ela não sabia que isso ia acontecer... Ela pensou que seriam felizes para sempre.
PROFESSORA	Ela sonhou em casar – como muita gente sonha.
TAYLOR	Ela mesma fez um negócio que destruiu ela? E deixou ela mal?

Fonte: A autora, 2019.

Sobre a responsabilidade da personagem na construção do companheiro que a explorava, os dois grupos fizeram questionamentos, porém, um dos meninos se aprofunda mais em suas inferências, elaborando um pensamento bastante interessante que a absolve de

qualquer culpa, pois a moça tece o marido, mas não tem domínio sobre seus pensamentos e ações, como consta no próximo diálogo:

Quadro 12 – Transcrição da roda de conversa com os meninos II

PROFESSORA	Mas ela não fez ele? Será que ela fez ele assim?
ALVIN	Não.
JUNINHO:	Fez. Só não fez o caráter dele.
LATRELL:	Ela fez ele no efeito de que seria uma pessoa boa, legal...

Fonte: A autora, 2019.

Somente no terceiro assunto abordado pelas meninas, surge a ideia de que aquela relação do conto é uma relação que envolve poder desigual. Elas começam a se aproximar disso quando discutem a forma como o homem entra na história – provocadas, principalmente, pelas minhas falas. Inclusive, analisando o áudio das duas rodas conversa, notei que meus turnos de fala são bem mais longos e sem interrupções na interação com as meninas. Elas o descrevem como alguém sem educação, o que contraria as suas expectativas. Elas esperavam dele cavalheirismo.

Sobre essa noção de cavalheirismo – comumente identificado em homens de tempos remotos, quando o galanteio era uma prática recorrente –, nos diz Chimamanda N. Adichie (2017a, p. 39) que sua premissa é a fragilidade feminina, “há uma conotação de superioridade na ideia de que as mulheres precisam ser ‘defendidas e reverenciadas’ por serem mulheres”. No próximo quadro, a sequência que conduz o assunto do cavalheirismo à ambição por poder:

Quadro 13 – Transcrição da roda de conversa com as meninas II

PROFESSORA	Tem uma parte da história que fala como ele chegou. Como ele chegou na vida dela?
YUNO	Já abusado. Entrando ...
PROFESSORA	Ele bateu na porta e foi entrando
YUNO	Já começou errado.
ARUNA	Tinha que levar uma flor primeiro.
YUNO	Tinha que levar comida, chocolate.
MEI	Levar pra jantar...
FLORZINHA	Sem educação.
PROFESSORA	Foi entrando na vida dela. E logo depois ele faz o que? ( <i>leitura do referido trecho do conto</i> ) O que ele viu que poderia?
YUNO	Ele viu o poder dela.
PROFESSORA	Então, o poder está no centro dessa relação, assim como está...
	<i>1ª interrupção dos meninos</i>

Fonte: A autora, 2019.

Enquanto acontecia a roda de conversa com as meninas, houve cinco interrupções dos meninos, ou seja, eles entraram na sala sem pedir licença e atrapalharam o trabalho por cinco

vezes. Como motivo usaram o fato de precisarem falar com alguma colega ou comigo. Quando não entravam, ficavam fazendo gestos e brincadeiras pelo vidro transparente que envolve a sala de leitura da biblioteca. Tal atitude não ocorreu quando eles estavam reunidos para a mesma atividade. Esse tipo de ocorrência é bastante comum em turmas mistas. O sujeito desestabilizador das aulas frequentemente é um menino. Conforme Daniela Auad, ao descrever e analisar uma turma de educação infantil pesquisada, os meninos geralmente performam a figura desafiadora da ordem em uma sala de aula.

Destaco que as construções sociais sobre o masculino, assim como as ideias relativas ao que esperar de um menino, podem conter dados que associem os meninos à imagem de bagunceiros ou ameaçadores da ordem. [...] Quando havia algum grupo impedindo, de modo ruidoso, o desenvolvimento do trabalho proposto pela professora, esse grupo era composto, na maioria das vezes, por meninos (AUAD, 2018, p. 33-34).

Comumente, aquele que não bate à porta e vai entrando é o menino e isso é naturalizado e aceito tanto pela sociedade quanto pela comunidade escolar. Quando uma menina assume esse papel, logo vem o comentário: “nem parece que é menina”. Essas falas discriminatórias evidenciam como o machismo que afeta a educação das nossas crianças, atribuindo papéis de gênero definidos pelos adultos, ignorando as características próprias de cada estudante e gerando preconceitos com quem se vê como diferente do padrão. Retomando, são cinco interferências deles contra nenhuma interferência delas.

A educação que oferecemos e as expectativas que criamos em relação aos estudantes variam essencialmente de acordo com o gênero. As noções de masculinidade e de feminilidade demarcam os comportamentos de cada uma/um. Conforme Bourdieu:

Delas se espera que sejam “femininas”, isto é, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas ou até mesmo apagadas. E a pretensão “feminilidade” muitas vezes não é mais que uma aquiescência em relação às expectativas masculinas, reais ou supostas, principalmente em termos de engrandecimento do ego (BOURDIEU, 2017, p. 96).

Nesse sentido, os meninos comentam a respeito das escolhas da moça tecelã na relação com o marido. Eles questionam a fácil aceitação por parte da mulher do comportamento abusivo do homem. Mais uma vez responsabilizando-a pelos atos que o outro cometera. Pelo ponto de vista deles, a mulher deveria reagir e não permitir sua aproximação tão rapidamente. Julgaram-na como uma pessoa que não se valoriza e que é levada a agir de acordo com suas emoções:

Quadro 14 – Transcrição da roda de conversa com os meninos III

PATRICK	Quando ele chegou ela não falou “ah, sai daqui!”
PROFESSORA	Por que será que ela não falou?
MAVERICK:	Tava sozinha, Tava carente...
PROFESSORA	Mas fala aí. O que você estava falando mesmo?
PATRICK	Quando ele chegou, ela pulou em cima dele. Ela não expulsou ele de casa.
THANOS	Acabou de conhecer o cara e deixar ele chegar chegando assim...
HAYATO	Mas não foi ela que chegou chegando, foi o cara.
LATRELL:	Ah, mas ela deixou.

Fonte: A autora, 2019.

A partir das falas de meninos e meninas motivadas pela leitura do conto de Marina Colasanti, é possível notar que a mulher tem poder, mas não o reconhece. Essa conclusão remete ao conceito de empoderamento que utilizamos neste trabalho. A dominação masculina, impetrada e mantida pelo patriarcado durante milênios, interfere na tomada de consciência da mulher a tal ponto que é necessário haver um determinado esforço para desnaturalizar a submissão – que varia de acordo com o temperamento de cada uma – a fim de que possa se ver como um ser capacitado para decidir, escolher, agir, ir e vir. Pelo ponto de vista de uma das meninas da turma, empoderamento, nesse texto e na vida, significa conscientizar-se de que: “ela começa, ela termina”. Como se pode verificar no quadro a seguir:

Quadro 15 – Transcrição da roda de conversa com as meninas III

PROFESSORA	Yuno falou que ele descobriu o poder que ela tinha. Ele mesmo, qual era o poder que ele tinha?
YUNO	Nenhum
MEI	De fazer desgraça...
YUNO	Ele tinha o poder de deixar as pessoas tristes. Deixar ela triste, o único poder dele.
PROFESSORA	Tudo o que ele a mandou fazer, ela fez.
MEI	O poder da ganância.
PROFESSORA	Então ele tinha poder sobre ela, mas quem tinha poder e não sabia que tinha?
TODAS JUNTAS	Era ela!
PROFESSORA	Quando ela descobriu isso, ela começou a desfazer.
TAYLOR	Ela começa e ela que termina.

Fonte: A autora, 2019.

O tema violência surge nas conversas com os dois grupos, porém, de forma bastante distinta e por motivações contrastantes. Eles falam sobre a violência que elas sofrem lembrando casos contados pela mídia, mas também citam eventos ocorridos na própria escola em que a mulher é a agressora.

Quadro 16 – Transcrição da roda de conversa com os meninos IV

LATRELL:	Só vejo os vídeos desse cara aqui (aponta para o colega ao lado) ele botando coisa assim “Mozão batendo”, essas parada e tal. Não vejo ele dar um prejuízo, só apanha.
CALVIN	Só tapão nas costas.
THANOS	Dizem que é a mulher que manda.
BART	Você é maluco...
PROFESSORA	Você concorda?
CALVIN	Fica bolada à toa.
LATRELL:	Se a gente não concorda, a porrada come.
ALVIN	Se a gente falar não, elas bate na gente até a gente falar sim.
ALVIN	Professora, não tem uma lei Maria da Penha? Podia existir a Maria do João também.
	Risos
PROFESSORA	Mas você sabe por que é que existe essa lei? O cara quase matou a mulher...
LATRELL:	E quando a mulher quase mata o cara? Essas parada...

Fonte: A autora, 2019.

Enquanto eu explicava a motivação para a criação da lei Maria da Penha<sup>26</sup>, muitos garotos falavam ao mesmo tempo e poucos fizeram silêncio para ouvir e tentar entender as razões pelas quais existe essa lei. Não houve tempo hábil para articular uma atividade que envolvesse a leitura e o debate sobre ela na pesquisa. A intenção no princípio era que isso se desse na terceira etapa, mas o calendário sofreu alterações devido a problemas no fornecimento de água e luz na escola e outros projetos e passeios que me impediram de encontrar com a turma. Mesmo assim, nesse dia e em outras oportunidades eu expliquei um pouco sobre a lei e sobre quem foi Maria da Penha, pois sempre que se falou em violência contra a mulher e feminicídio na aula, um dos meninos reivindicava a existência de uma lei que protegesse o homem.

A violência de gênero apareceu na conversa com as meninas de uma forma bastante surpreendente. Elas não falaram de feminicídio, de agressões físicas ou psicológicas. O assunto que as motivou foi o assédio sexual via internet, entendido como um abuso de poder.

<sup>26</sup> Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006: cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência contra a Mulher; altera o Código do Processo Penal e a Lei de Execução Penal. A lei ganhou esse nome por causa da luta da farmacêutica Maria da Penha Maia para ver o seu ex-marido condenado por atentar contra a sua vida diversas vezes, deixando-a paraplégica.



Quadro 17 – Transcrição da roda de conversa com as meninas IV

TAYLOR	A gente começa a conversar e eles já vão pedindo nudes.
LUIZA	“Manda foto de agora?!”
PROFESSORA	Vocês entendem isso como um tipo de violência?
YUNO	Claro!
ARUNA	Isso é assédio.
MEI	Isso é abuso de poder!
YUNO	Como se a gente quisesse. Como se fosse grandes coisas.
MEI	Abuso de poder. Eles acham que a mulher é obrigada.

Fonte: A autora, 2019.

Esse tema é imensamente preocupante. Todas as meninas do grupo sofreram com esse tipo de assédio pelas redes sociais. Elas contaram várias histórias de situações ocorridas com elas mesmas ou com amigas. Mencionaram também que essa prática de trocas de mensagens com fotos nuas é comum, não só na turma, como também na escola inteira. Em cada relato vinha a observação que atribuía ao machismo o fato de as meninas sofrerem mais com as consequências desses atos por serem meninas. A maioria delas se incomodava com as mensagens que recebiam, principalmente de homens não identificados, que costumam usar o anonimato das redes para esconderem sua real identidade e suas intenções criminosas com adolescentes e crianças.

Tenho a convicção de que tive a oportunidade de ouvir essas histórias não só por ser professora, mas por ser uma mulher adulta comprometida com o sigilo da pesquisa e que trata, em sala de aula, de temas como gênero e sexualidade sem preconceitos e pré-julgamentos. Portanto, falar sobre desigualdades e violência de gênero sem tabus propicia um diálogo franco com as/os estudantes baseado em confiança e respeito. A leitura do texto literário, sua interpretação livre, ouvindo e considerando o pensamento de cada uma, somada ao estímulo da conversa em ambiente neutro e reservado, sem a presença dos meninos, fez com que emergisse um assunto tão íntimo e delicado como esse.

Não são apenas as meninas da turma da 902 que estão expostas ao assédio sexual via internet ou pessoalmente – na escola, na rua, no transporte público. Isso acontece diariamente com todas as meninas e mulheres. Campanhas que alguns coletivos de mulheres ativistas propõem, como o “não é não” no carnaval do Rio de Janeiro, são eficientes para estimular as meninas a reagir contra o que não são obrigadas a ouvir ou ver.

Figura 34 – Divulgação da Campanha Não é Não



Fonte: Nay Jinkns, Instagram, 2017.

Como professora, noto que é necessário e possível avançar nas propostas pedagógicas, nos materiais e métodos, para que a escola contribua com a conscientização de todas e todos. Meninas não são obrigadas a serem vítimas de assédio para se sentirem mais femininas e meninos não precisam provar sua masculinidade assediando e abusando de meninas ou de quaisquer outras pessoas.

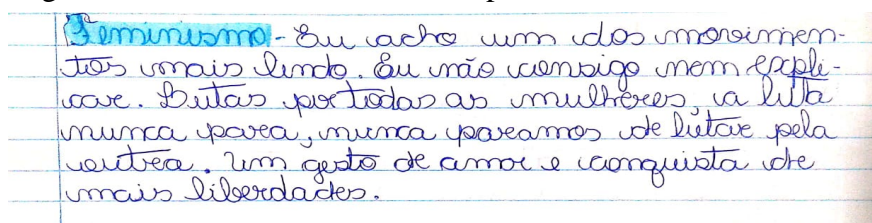
### 5.2.5 “Lilith somos nós”: mitos, reprodução de desigualdades e feminismo

No trabalho com conceitos e definições, que seguiu paralelamente às atividades propostas, pedi que a turma explicasse o que é *feminismo*, por escrito, com ou sem pesquisa a livros ou internet. Para a maioria dos meninos que responderam à questão, o feminismo é um movimento que defende direitos, igualdade e luta pelo fim do machismo. As falas que destoam disso afirmam que “é o oposto do machismo”, que mulheres “defendem seus direitos e pensam só em si mesmas”. As meninas se dedicaram mais às respostas e se expressaram de outra maneira em relação ao tema. Para elas, feminismo é:

- Mei: é a mulher lutar pelo que é seu por direito. Igualar-se aos homens e defender qualquer tipo de ataque físico ou mental à mulher.
- Aruna e Brie: direitos iguais e empoderamento feminino.
- Laura: a mulher lutar por seus direitos e mostrar que não existe superior entre dois sexos.
- Moscou: ideal de igualdade de gêneros (como já deveria ser há bastante tempo).

Dentre os textos que foram entregues, um deles chama bastante à atenção pela forma afetuosa com a qual a estudante descreve o feminismo, deixando transparecer a ideia de *sororidade* que surge através do movimento, ou seja, é uma luta contínua por mais liberdade para todas as mulheres, uma lutando pela outra:

Figura 35 – Conceito de feminismo, por Analua



Fonte: A autora, 2019.

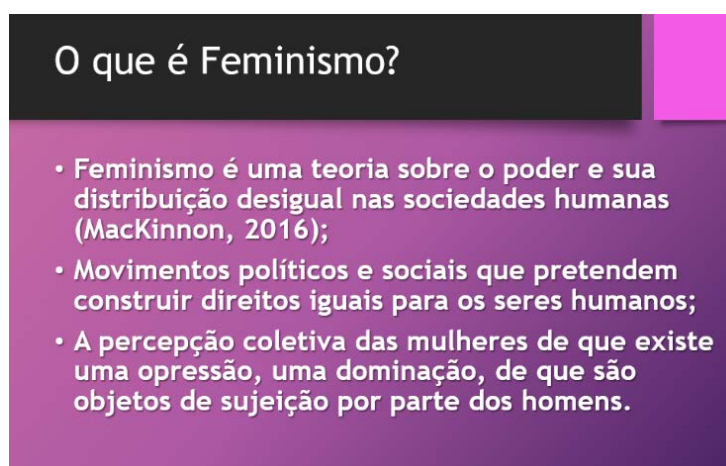
Nesta seção descrevo os caminhos que levaram à apresentação de seminários de narrativas míticas sobre relações de gênero e poder. Para auxiliar na problematização desse assunto, antes da divisão dos grupos, preparei uma aula de leitura e interpretação de uma história bastante conhecida da mitologia grega, *A caixa de Pandora* (Anexo D), texto que marca a mulher como um ser desagregador, desobediente, persuasivo, manipulador, responsável por trazer todos os males para a humanidade.

Lida no início da aula, a narrativa provocou reflexões a respeito dessa específica construção de sentido em torno da figura feminina – o que me levou a questionar a turma se de fato, ainda hoje, somos conduzidos a reproduzir sem perceber comportamentos, falas e ações, baseando-nos nas crenças e mitos formadores da nossa cultura ocidental, patriarcal e machista, que oferece oportunidades de acesso e direitos diferentes a homens e mulheres. A partir daí, pensamos na importância de se organizar um movimento político e social que rompesse com essas práticas discriminatórias e pensasse em um modo de vida mais justo para todas as pessoas.

Após a conversa sobre Pandora, na qual abordamos a desigualdade de gênero e o status da mulher na *polis* grega, ou seja, subalternizada e posicionada um degrau acima de um escravo na divisão social, lembramos outras personagens mitológicas que se enquadram nesse mesmo lugar indigno e desconfortável, como Eva, Helena, Jaci etc. Discutimos sobre como as desigualdades são naturalizadas por milênios, inclusive em formações culturais de origens distintas e distantes no tempo e no espaço, enquanto isso eu exibia um *slideshow* com informações sobre a suposta relação entre os mitos e a naturalização das desigualdades.

O material mostrado trazia também conceitos e informações importantes sobre o movimento feminista, boa parte delas extraídas do livro *Mulheres e Poder – histórias, ideias e indicadores*, de autoria da professora Hildete Pereira e da jornalista Débora Thomé (2018). A intenção era refletir a respeito dos conceitos por meio de uma visão panorâmica sobre a história do movimento feminista no Brasil, buscando pontos de apoio em outros exemplos de fatos ocorridos no mundo ocidental, compreendendo o reconhecimento das desigualdades de gênero e o combate a elas reivindicando cidadania para todas mulheres, inclusive as mulheres negras e indígenas, frequentemente esquecidas pela literatura especializada antes que se falasse em feminismo interseccional. Eis as definições com as quais trabalhamos:

Figura 36 – Slide com 3 definições de feminismo



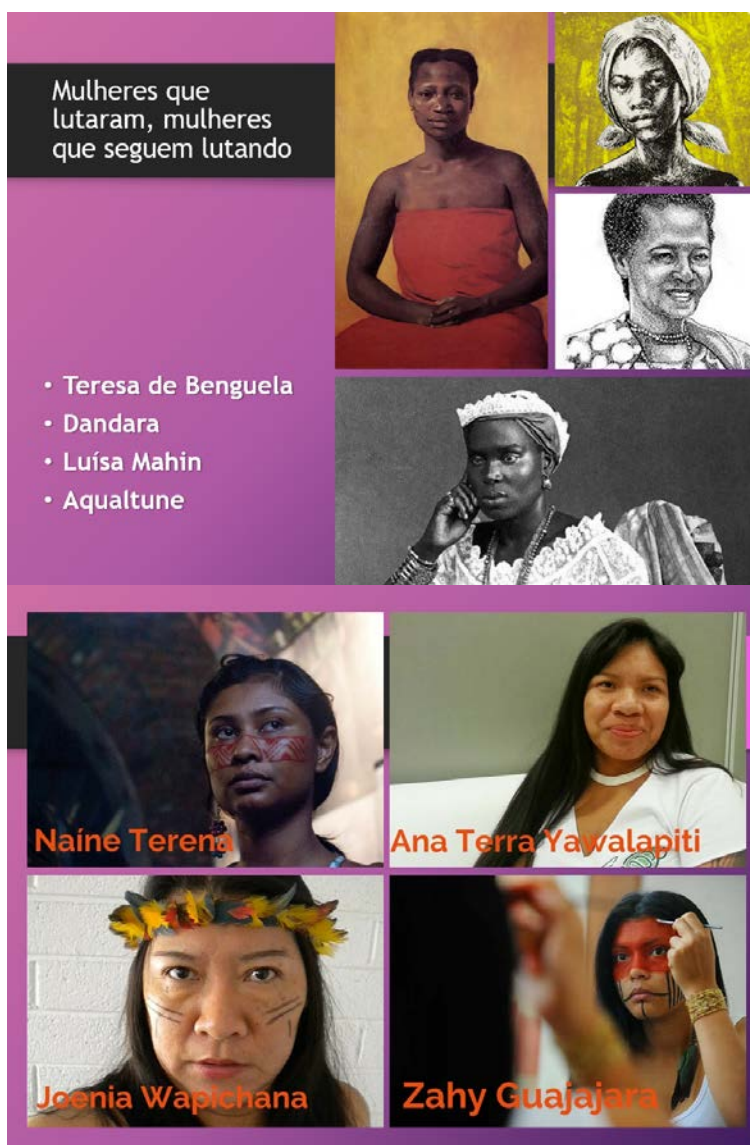
Fonte: A autora, 2019.

Expliquei sobre como ocorreu no Brasil a batalha contra as desigualdades de gênero, antes mesmo que ela passasse a se chamar “feminismo”, com a discussão a respeito do direito ao voto, apresentando mulheres como a bióloga Bertha Lutz – que liderou o movimento pelo sufrágio feminino nos anos de 1920. Falei também sobre a influência de mulheres brancas europeias, como a filósofa francesa Simone de Beauvoir, entre 1960 e 1970, durante a ditadura militar no Brasil, e, em uma aproximação mais recente, das mulheres negras estadunidenses, que lutaram por direitos civis, educação e igualdade racial nesse mesmo período, como Angela Davis e bell hooks; e ainda sobre mulheres como Nísia Floresta, que lutou pela abolição da escravatura e pela educação das mulheres, em pleno século XIX.

Entretanto, para fazer um resgate justo dessa história de lutas, não poderia ignorar mulheres negras e indígenas que desde os tempos mais remotos dedicam sua vida pela liberdade dos seus filhos e filhas, resistindo à dominação dos antigos e dos novos

colonizadores, mesmo que seus nomes sejam esquecidos ou apagados dos livros de história. As imagens a seguir causaram bastante comoção entre as/os estudantes, especialmente as fotos das mulheres indígenas que ainda estão na luta por uma existência digna, pelo reconhecimento do seu território e pela floresta em pé.

Figura 37 – Slides com fotos de mulheres negras e indígenas



Fonte: A autora, 2019.

Mostrei que o movimento feminista surge para combater violências, promover justiça, reivindicar direitos, porque um país que discrimina, explora, assedia, humilha e mata suas mulheres não pode se considerar um país com valores verdadeiramente democráticos e que preza pelos direitos humanos.

Ao final dessa aula introdutória sobre mitos, desigualdades e mecanismos de transformação e luta, propus que a turma 902 fizesse uma pesquisa e apresentasse seminários sobre mitos e desigualdades de gênero. Meninas e meninos se organizaram em 7 grupos de trabalho; o objetivo era que cada um pesquisasse uma história que envolvesse relações de poder entre gêneros, a fim de explicitar se ocorre e como ocorre a reprodução do machismo, do sexismo e das violências de gênero em alguns mitos judaico-cristãos, greco-latinos, iorubás e guaranis – culturas que formam o imaginário coletivo na nossa cultura ocidental americana. Os temas sugeridos foram:

- Hera, Zeus e Io
- Hera, Afrodite e Atena
- Medusa
- Obá, Oxum e Xangô
- Iara
- Eva
- Lilith

Apenas 4 grupos apresentaram o trabalho da forma como foi solicitado e na data combinada. Mostraram 2 cartazes, um contendo a história resumida do mito escolhido e outro contendo um exemplo atual de como essa história de opressão e discriminação do gênero se repete na contemporaneidade. Os grupos usaram notícias de celebridades e de anônimos que mostram a força do mito, da tradição e da manutenção do patriarcado no controle – ou na tentativa de controlar – das mulheres e suas relações.

O grupo 1 falou sobre a relação entre Hera, Zeus e sua amante Io; o grupo 2 contou a história do Pomo da discórdia, sobre a relação conflituosa entre as deusas do Olimpo devido à vaidade e competição; o grupo 3 falou sobre Lilith, pela crença tradicional judaica, a primeira esposa de Adão; o grupo 4 falou sobre a relação entre Obá, Xangô e Oxum na mitologia iorubá. O grupo 5 apresentou trabalho sobre Medusa (junto ao grupo 6 que falaria sobre Eva, mas alegou não ter encontrado material) uma semana depois dos demais colegas; o grupo sobre mitos indígenas não se apresentou, mesmo havendo duas oportunidades.

A relação entre o antigo e o novo nesse aspecto específico da pesquisa impressionou as/os próprias/os estudantes, cuja apresentação contou com discursos de empoderamento e conscientização, mas também de denúncia e de alerta para o perigo de se tornar a repetir essas histórias que, ao longo dos anos, ajudam a manter alimentados os preconceitos em torno da figura feminina. Algumas falas foram tão contundentes e potentes que arrancaram aplausos dos colegas que assistiam às apresentações.

Destaco a fala de Mei ao contar sobre a história do Pomo da discórdia, que narra a disputa pelo título de mais bela por Hera, Atena e Afrodite. A estudante aproveitou para mostrar como as mulheres se tornam mais poderosas quando ficam unidas e usou alguns exemplos de situações que vivera na própria escola. Ela termina explicando para a turma o conceito de sororidade – um princípio baseado em empatia entre mulheres que as une em prol de objetivos comuns.

No grupo 4, Estrela obteve bastante notoriedade por ser a pessoa que mais conhece as religiões de matriz africana. Até aquele momento, era uma menina bastante quieta e tímida que evitava falar nas aulas. Ao ser estimulada a palestrar sobre um conhecimento que domina, a estudante deu uma aula sobre o que são os orixás, sobre racismo religioso, esclareceu dúvidas dos colegas que a interrompiam fazendo perguntas sobre os termos usados na umbanda e no candomblé. Em tempos de intolerância e violência contra elementos relacionados à herança religiosa afro-brasileira, percebi o quanto a juventude carece de saberes que, em muitos casos, dizem respeito à sua própria ancestralidade, vilipendiada por séculos.

Para concluir os comentários sobre o aproveitamento e o desempenho de cada uma/um, preciso mencionar o fato de um dos meninos ter ingressado no grupo 3 no dia do seminário, por prever que os seus colegas não fariam nada. Ele passa a ser o único em um grupo cheio de meninas, sua participação se torna meramente técnica, pois na hora de explicar como o mito Lilith é representado, as meninas dominaram completamente as falas, citando diversos exemplos de suas próprias vidas, de como são praticamente demonizadas por serem quem são, por não se curvarem aos modelos impostos tradicionalmente pela família, pela sociedade, pela igreja e pela escola. Ao final da exposição eu perguntei: quem é Lilith hoje? Então elas responderam quase em uníssono: Lilith somos nós!

### **5.3 Etapa 3 – O processo de reconstrução das relações de gênero no espaço escolar**

Uma criança, um professor, uma caneta e um livro podem mudar o mundo.

A educação é a única solução. Educação antes de tudo.

*Malala Yousafzai*

Segundo Paulo Freire, em *Educação como prática de liberdade*, “o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 2018, p. 55). Utilizando a palavra “homem” como síntese da humanidade, o autor coloca uma condição para que todas e todos possam estar aptas/os para formar sua consciência crítica, em oposição ao que denominou consciência mágica – submissa e pouco autônoma. Então, para haver consciência crítica, é preciso que estejamos integradas/os ao contexto em que vivemos, abertos para o que nos acontece, “superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação” (FREIRE, 2018, p. 61).

Conforme o Guia do Letramento Crítico (EDUGAINS, 2009), seus princípios são:

- desafiar concepções e valores usuais;
- explorar múltiplas perspectivas, imaginando aquelas que estão ausentes ou silenciadas;
- examinar relações, particularmente aquelas que envolvem diferenças de poder;
- refletir sobre e usar práticas de letramento para agir em prol da justiça social.

Em uma pedagogia crítica não cabe o puro ajustamento ou acomodação, mas o questionamento e o diálogo. As dicas para a condução dessa perspectiva são apresentadas no Guia do LC. Os três primeiros pontos, citados acima, foram contemplados nas etapas 1 e 2; a etapa 3 trará as práticas desenvolvidas pela turma para iniciar o processo de conscientização a respeito das desigualdades nas outras turmas da escola – todas do 1º turno, ensino fundamental.

Após a revisão de alguns conceitos trabalhados até aqui – como o machismo e o feminismo, por exemplo –, um breve estudo sobre as contribuições do feminismo como movimento de combate às desigualdades e à violência de gênero, especialmente no Brasil, e muitas rodas de conversa e debates amplos, participativos e muitas vezes intensos, partimos para o último passo da proposta, avaliando a capacidade da turma em ler a palavra-mundo (FREIRE, 1989), desenvolver uma atitude crítica permanente diante das discriminações e injustiças sociais, ou seja, verificar se de fato se tornaram seres letrados criticamente.

Paulo Freire diz que a educação “é um ato de amor e por isso um ato de coragem [...] Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2018, p. 127). Com o objetivo de preparar e incentivar estudantes ao protagonismo nas ações e discursos para enfrentar o desafio de promover a igualdade de gênero no espaço escolar, expondo-se, corajosamente, para outras turmas, se posicionando, inclusive, diante de outras professoras,



apresentei à turma a paquistanesa Malala Yousafzai – um exemplo para o mundo de engajamento na luta pela educação das meninas e mulheres.

Assim como consta no próximo quadro, indiquei a leitura de um livro, depois sugeri o filme e então deixei que a turma 902 passasse a elaborar atividades e definir conteúdos:

#### Quadro 18 – Atividades propostas na etapa 3

1) Leitura: <i>Malala</i> – pelo direito das meninas à educação, de Raphaële Frier e Aurélia Fronty (2019);
2) Filme: <i>Malala</i> , documentário de Davis Guggenheim (2015);
3) Elaboração didática colaborativa.

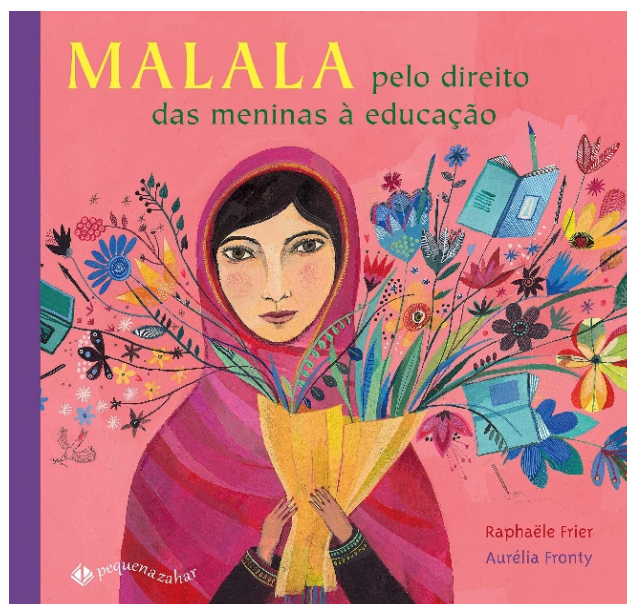
Fonte: A autora, 2019.

#### 5.3.1 A voz de Malala: a educação como um ato político

A história de vida de Malala – Nobel da Paz em 2014 e Embaixadora da Consciência da Anistia Internacional –, sua coragem no enfrentamento, ainda adolescente, à opressão e à violência do regime dos talibãs, para que ela e outras meninas pudessem continuar frequentando a escola são, sem dúvida, elementos inspiradores e motivadores. Porém, quando perguntei à turma se conheciam a moça, responderam que não. Duas pessoas disseram que só ouviram falar do seu nome vagamente. Percebi, então, que precisava fazer uma apresentação marcante, que as/os fizesse se encantar por Malala e sua causa, se identificar com ela e se envolver com a luta por mais equidade e equilíbrio de oportunidades, acesso e poder entre gêneros, começando pela própria sala de aula, e então encontrar uma forma de escrever e reescrever o mundo, o seu mundo, a fim de “transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p. 13).

Comecei a aula fazendo uma retrospectiva de todo o percurso da nossa pesquisa até a etapa final onde nos encontrávamos. Em seguida, mostrei o belíssimo livro da escritora francesa Raphaële Frier, com ilustrações de Aurélia Fronty, e fiz a leitura, passando as páginas devagar para que apreciassem a delicadeza das imagens e a força das palavras.

Figura 38 – Capa de *Malala: pelo direito das meninas à educação*



Fonte: FRIER, 2019.

Todas as meninas demonstraram enorme interesse e atenção pela leitura; dois meninos dormiram, outros tentaram me interromper com brincadeiras e perguntas inconvenientes. Dificuldades bastante frequentes na rotina de qualquer professora de leitura e produção de texto. No final, conversamos um pouco mais sobre a vida da ativista paquistanesa e, então, perguntei se queriam assistir ao documentário sobre ela, a fim de saberem um pouco mais sobre como Malala chegou àquele ponto de sofrer perseguição dos talibãs e se tornar vítima de um atentado violento. Concordaram com a proposta e assim seguimos com o planejamento.

Na aula seguinte, providenciei o filme e fomos assisti-lo na sala de vídeo da escola. O comportamento da turma foi regular, com as meninas mais envolvidas na atividade. Foi necessário fazer duas interrupções para reestabelecer as condições ideais para acompanhar o filme, mas nas partes finais, quando viram as cenas pós atentado, a tensão no hospital e a recuperação lenta da adolescente, todas e todos já estavam completamente conectados à história da protagonista. Houve, portanto, empatia com a figura que Malala representa e com o sofrimento intenso que passou junto a sua família.

No fim da exibição, conversamos tentando fazer uma aproximação da nossa realidade em São Gonçalo/RJ com aquela vivida pelos paquistaneses do Vale de Swat, onde Malala vivera com os pais e os irmãos, na época em que a região fora ocupada pelo poder paralelo dos talibãs. Fizemos uma comparação entre os dois cenários, guardando as devidas proporções. Falamos sobre a falta de liberdade, sobre ruas cercadas por homens armados

espalhando medo, sobre as escolas fecharem devido a tiroteios constantes e sobre a tentativa de algumas igrejas de controlar a vida e o comportamento dos seus fiéis, não só religiosa, mas também politicamente. A diferença gritante é que, embora haja desigualdades por aqui, no Brasil, as meninas não são impedidas de estudar pelo fato de serem meninas.

Ver e discutir essa situação fez a turma atentar para a questão de gênero ser tão agressiva e violenta de diferentes formas em outras partes do mundo. Imaginar um país em que meninas são analfabetas e meninos fazem faculdade despertou para o problema da violação dos direitos humanos daquelas crianças e estimulou a pensar criticamente sobre os rumos das políticas de direitos humanos no nosso país, com seriedade e preocupação. Concluí essa roda de conversa explicando para a turma que naquele instante eu não iria mais indicar o que seria feito nas nossas aulas. A partir dali a turma decidiria o que planejar, inclusive o tempo de duração, os dias e horários das tarefas e a configuração dos grupos e duplas de trabalho.

Malala fora incentivada a erguer a sua voz na escola do seu pai, um homem progressista e consciente dos direitos à cidadania que sua filha mulher tinha, assim como tinham os seus filhos homens. Reafirmo que é papel da escola incentivar as nossas meninas e meninos a lutar para conquistar direitos e para manter o que outras gerações conquistaram. A etapa final é, então, um convite para que todas e todos ergam as suas vozes, pois o Letramento crítico é uma posição, uma postura mental, ou uma atitude intelectual e emocional que os leitores, ouvintes e espectadores exercem quando interagem com textos (EDUGAINS, 2009).

### 5.3.2 Elaboração didática colaborativa: consciência crítica e engajamento

Nesta fase final da pesquisa, em que grande parte da turma se considera conscientizada a respeito dos danos causados pelas desigualdades de gênero no ambiente escolar, foi necessário socializar o planejamento das ações seguintes por meio de um aplicativo de mensagens instantâneas para *smartphones* – nem todos os estudantes possuem um, então, representantes dos grupos repassavam as informações.

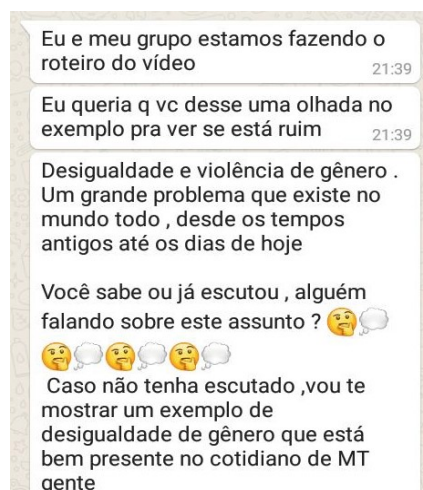
Os grupos de trabalho foram formados coletivamente, ou seja, todas e todos opinaram na sua composição e tiveram 3 semanas, no mês de novembro, para realizar as tarefas. Minha função fora supervisionar, orientar, quando solicitada, e registrar as ações e os materiais utilizados para a avaliação final e geração de dados a serem analisados nesta seção.

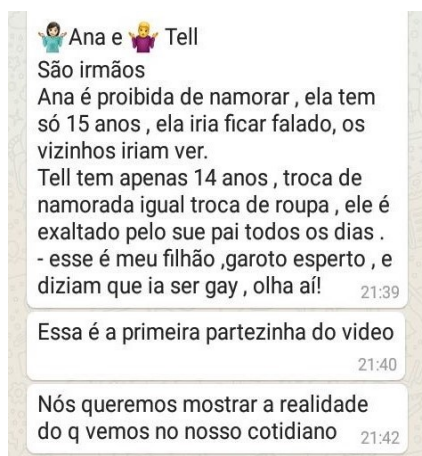
A turma teve 1 semana para decidir as ações que iria implementar. Decidiram apresentar primeiro para a própria turma, antes de expor os trabalhos no pátio, para o segundo momento, apresentar sua pesquisa sobre desigualdades e violência de gênero nas salas das outras turmas e por último fazer publicações nas redes sociais.

Toda a organização da segunda parte ficou por conta das meninas que procuraram a coordenação da escola, fotografaram o quadro de horários e entraram em contato com as professoras das turmas visitadas. É interessante destacar que eu não estive presente nos dias escolhidos para essas atividades. Devido a problemas no abastecimento de água e energia na escola, o nosso calendário sofreu alterações, tivemos dificuldades para nos encontrarmos, então, se os grupos não se apresentassem nos dias da semana em que eu não estava, não seria possível fazer tudo a tempo de concluir antes das provas finais.

A semana de planejamento a distância funcionou perfeitamente. As equipes entravam em contato para tirar dúvidas sobre assunto e também sobre o que seria permitido fazer na escola. Yuno e outras meninas me informavam o tempo todo de cada passo dado e os meninos me procuraram no prazo final. O diálogo a seguir demonstra como surgiram as primeiras ideias:

Figura 39 – Mensagem de Yuno sobre a elaboração didática



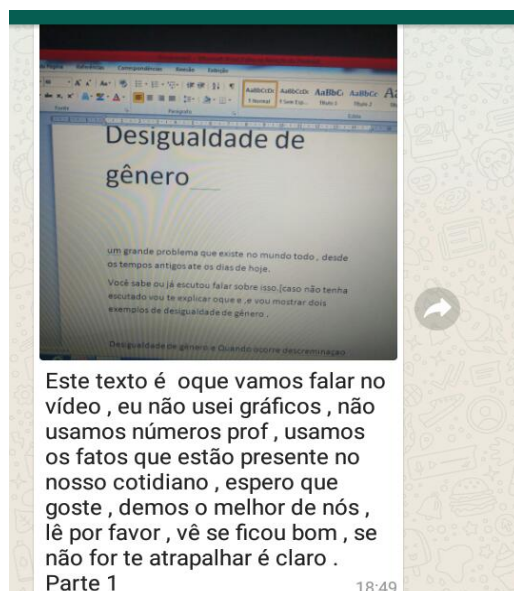


Fonte: A autora, 2019.

A iniciativa de gravar um vídeo e produzir um roteiro é de inteira responsabilidade do grupo. Destaco a eficiência, a maturidade e a produtividade de Yuno e suas colegas, pois, além desse vídeo, elas produziram uma crônica – exposta no mural da escola –, um cartaz explicativo com gráficos e estatísticas e repetiram a apresentação do material nas salas das outras turmas.

É importante enfatizar a preocupação delas em retratar fatos do cotidiano, o que garante a fidedignidade dos relatos, e a seriedade com a qual se empenharam no roteiro a ser divulgado, como mostra a próxima mensagem. Esse um foi dos melhores resultados dessa pesquisa. Confirmar o nível de consciência crítica e envolvimento pessoal com uma situação que as incomodava mesmo antes de começarmos esse trabalho, mas que ainda não tinham as palavras para melhor dizer, o espaço propício, a capacidade de agência.

Figura 40 – Mensagem de Yuno sobre a elaboração didática



Fonte: A autora, 2019.

Começaram, então, as primeiras apresentações e, para a minha surpresa, dois grupos resolveram iniciar sua parte lendo textos escritos por algumas meninas. Um poema e uma crônica a respeito das desigualdades e violência de gênero, do ponto de vista das mulheres, sob aspectos que mais as incomodavam. A autoria da crônica não foi divulgada a pedido de quem a produziu.

Figura 41 – Apresentação sobre desigualdades e violência de gênero na sala da 902



a)



b)

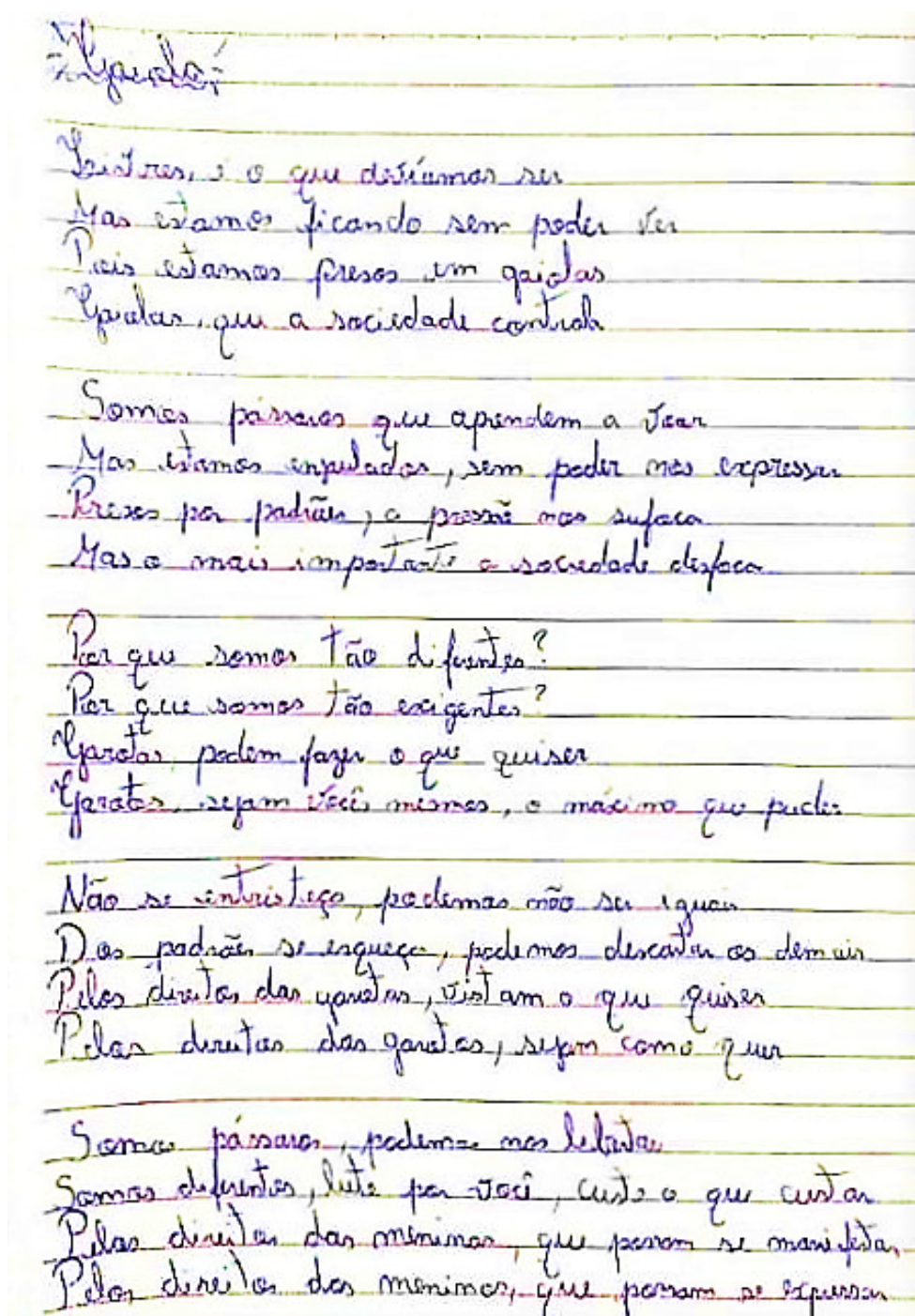
Legenda: (a) – Momento da leitura do poema Gaiola, de Mei, abrindo a primeira apresentação;  
(b) – Leitura da crônica de autoria coletiva, abrindo a segunda apresentação.

Fonte: A autora, 2019.



A recepção aos textos foi ótima. Todas e todos acompanharam com silêncio, atenção e aplausos no final. Conforme ensina Freire (2018, p. 139): “Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será”.

Figura 42 – Poema Gaiola, por Mei



Fonte: A autora, 2019.

O poema de Mei é uma síntese daquilo que trabalhamos em sala de aula. Ela menciona os direitos que colegas reivindicaram para a educação de meninas e meninos, considerando a liberdade de ser, pensar e se expressar. Não ignora as diferenças existentes entre todas e todos, mas não coloca a diversidade como um problema. Há no texto uma denúncia a respeito dos padrões impostos que sufocam e adoecem gerações, em tom de questionamento, são muitas as perguntas colocadas para a reflexão de leitoras e leitores. Mei conclui com um chamado à luta, ao diálogo, ao posicionamento crítico que tanto queríamos construir coletivamente.

O terceiro grupo que se apresentou nesse dia, além de produzir um ótimo cartaz – que continha dados estatísticos, definições de termos relacionados ao assunto e o questionamento “até quando?” –, confeccionou bonecos de diversas cores para representar a diversidade e encomendou dezenas de adesivos para serem distribuídos entre os colegas da própria turma e das demais. Tanto as meninas quanto os meninos resolveram destacar e colar os adesivos na camisa da escola, nos cadernos, nas mochilas – como se pode conferir na figura:

Figura 43 – Adesivo “Não é não”



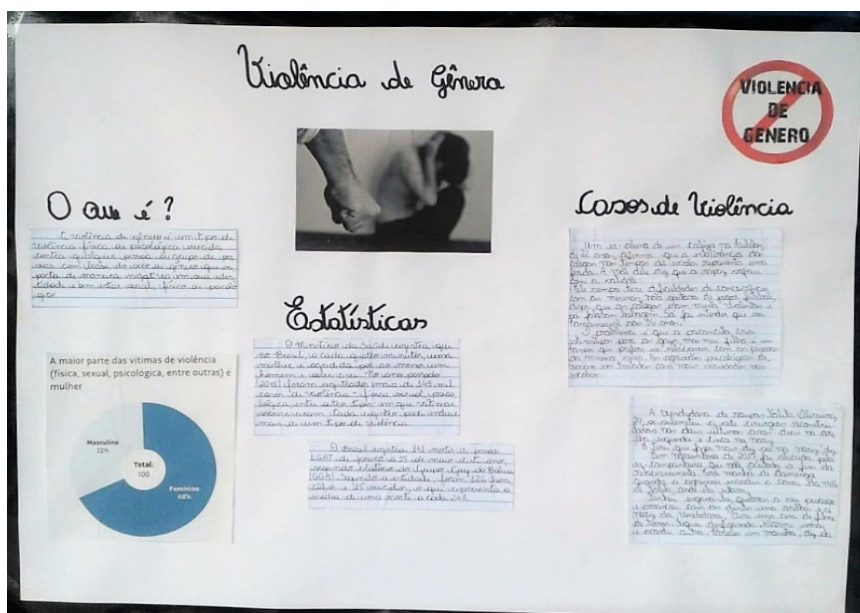
Fonte: A autora, 2019.

Um pequeno debate aconteceu durante esse momento devido ao fato de alguns meninos repreenderam aqueles que colocaram o adesivo, dizendo que se eles o usassem, as meninas não iriam querer se aproximar deles e que isso traria mais prejuízos que vantagens. Precisei intervir nesse momento para falar sobre a diferença entre o consentimento, assédio e abuso. Na campanha – feita por mulheres feministas no carnaval do Rio de Janeiro e lembrada pelo grupo de estudantes –, o adesivo não pretende coibir o flerte entre as pessoas que



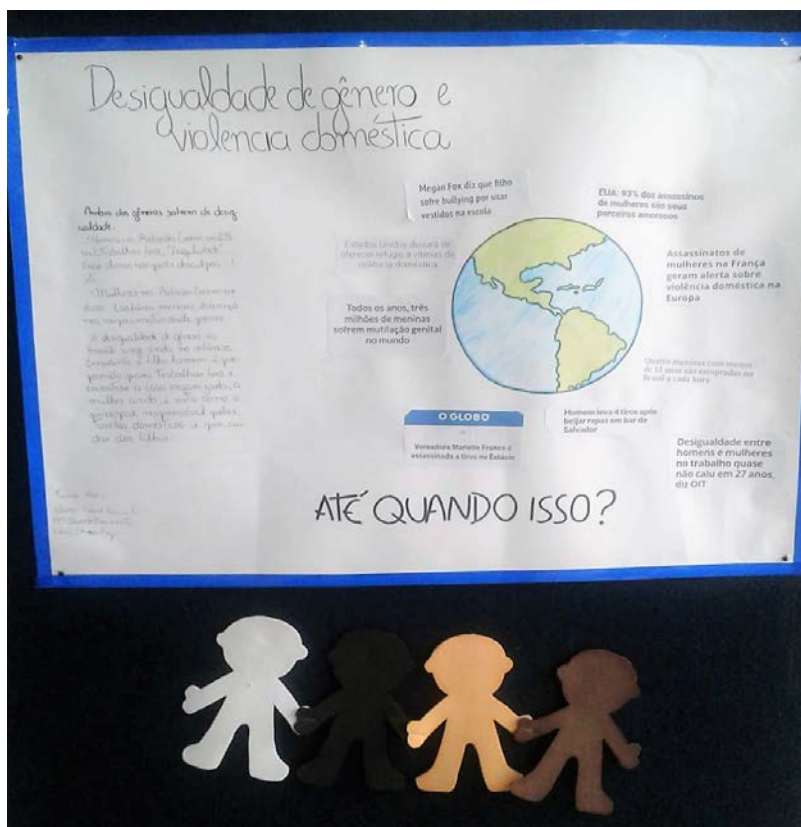
queiram se relacionar, mas colocar um limite àquelas que não respeitam limites com sua abordagem.

Figura 44 – Cartazes apresentados nas salas e afixados no mural da escola



Fonte: A autora, 2019.

Figura 45 – Cartazes apresentados nas salas e afixados no mural da escola



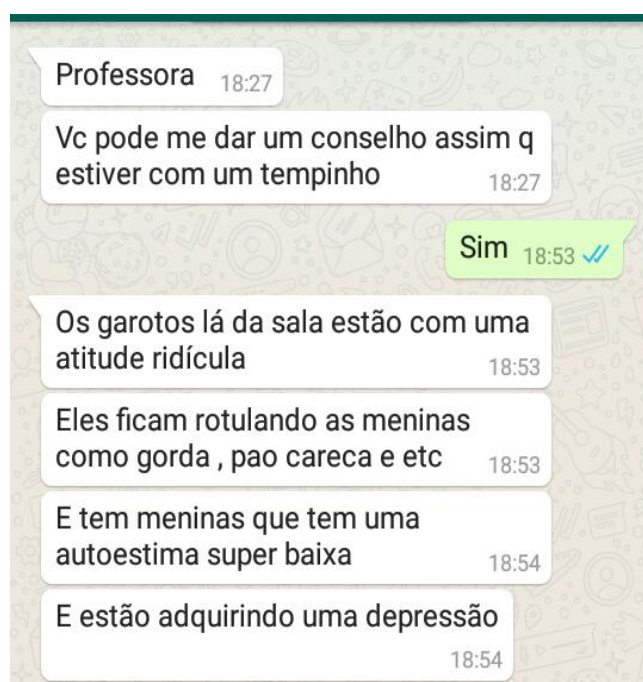
Fonte: A autora, 2019.

Desde o início dos trabalhos com a turma 902 – especialmente em 2019, com a chegada de um menino bastante indisciplinado e provocador –, eu noto a forma com a qual alguns dos meninos tratam as meninas. Acompanhei durante todo o nosso percurso a evolução dessa relação. No princípio, elas se calavam completamente, depois começaram a questionar e reivindicar mais respeito. No entanto, nem todas as meninas desenvolveram a capacidade de responder à agressividade e à violência dos insultos proferidos por alguns meninos em situações mais críticas.

Surpreendentemente, mesmo depois de dois anos intensos de leituras, conversas e atividades coletivas, tivemos o registro de uma reclamação a respeito de um certo tipo de bullying – prática violenta que evidencia relação de poder desigual – relacionado às questões de gênero. Reconhecer e se indignar com tal agressão é algo corriqueiro, porém, tornar a denúncia dos abusos uma prática e se dispor a tomar uma atitude pública coletivamente é o que podemos classificar como ser letrada/o criticamente.

Por meio da linguagem – com a mensagem a seguir e com o discurso que a estudante proferiu na aula seguinte se direcionando aos colegas agressores – Yuno expressa como foi importante a desnaturalização das discriminações e preconceitos de gênero na sala de aula e dá o primeiro passo para o combate ao bullying. Como previa Freire (2018), se a compreensão é crítica, a ação também será.

Figura 46 – Mensagem-denúncia de Yuno via aplicativo



Fonte: A autora, 2019.

Dias depois eu reuni a turma e conversamos mais uma vez. Os meninos acusados puseram a “culpa” sobre a menina que me reportou a história. Falamos juntas sobre a questão da empatia e sobre o trabalho que vimos desenvolvendo e que se houvesse nota para classificar o comportamento antimachista e antissexista, a deles seria a menor, pois parece que nada aprenderam.

Essa situação foi uma daquelas que me fizeram pensar que nada adiantaria para resolver o problema identificado nesse grupo, que eu não obteria resultados esperados e que não daria conta de resolver as questões da violência de gênero na própria turma analisada. Por outro lado, penso que o tempo de maturação de cada uma/um é diferente e que não existe conscientização instantânea ou mágica. Seguimos então com as outras atividades e logo percebi um pouco mais de vontade e engajamento dos meninos – especificamente desse grupo mais difícil de lidar.

Na sequência das atividades da elaboração didática colaborativa, as 4 equipes que concluíram seus trabalhos a tempo se organizaram e apresentaram seu conteúdo em turmas do 6º, 7º e 8º anos, no turno da manhã. Elas pediram autorização às diretoras e às professoras regentes de cada turma. Fizeram intervenções nas aulas de português, de matemática e de geografia.

Figura 47 – Apresentação dos grupos nas turmas de 6º e 7º anos



a)



b)



c)

Legenda: (a) – Grupo de Florzinha se apresentando na aula de matemática no; (c) – Grupo de Moscou se apresentando na aula de português do 8º ano.

Fonte: A autora, 2019.

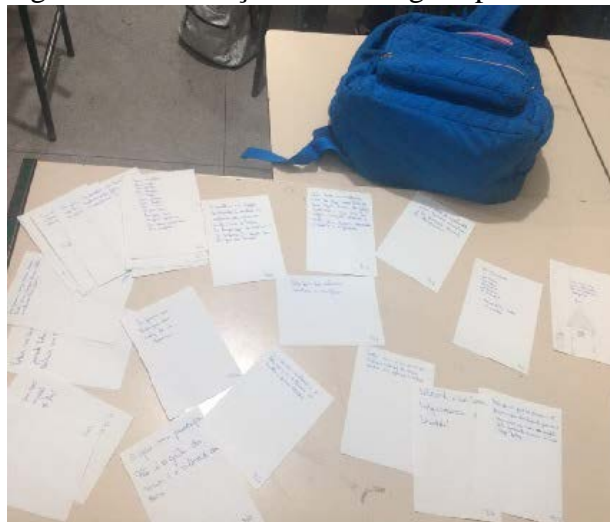
A partir de depoimento colhido com duas dessas profissionais parceiras, soube que a atuação dos grupos foi um sucesso. A postura das estudantes que falaram foi elogiada, assim como a defesa que fizeram dessa causa, pois, assim como já vinha ocorrendo na própria turma 902, alguns meninos das outras salas brincaram durante as apresentações e confrontaram as equipes visitantes com brincadeiras sem sentido e impropérios. Prontamente, uma das



meninas reagiu a essa forma de hostilidade e alertou para todas e todos que essa postura reprovável existe devido à cultura machista e às relações desiguais de gênero e poder.

O grupo formado por 3 meninos e 2 meninas se atrasou em relação aos demais. Restou a ação no pátio da escola. Nas figuras a seguir vemos o que realizaram no pouco tempo que tiveram.

Figura 48 – Produção de mensagens para afixar no pátio da escola



a)



b)

Legenda: (a) – Textos curtos copiados da internet para serem afixados no pátio ; (b) – Momento final da atividade no pátio.

Fonte: A autora, 2019.

Este grupo se comunicou comigo pelo aplicativo de mensagens na antevéspera da data prevista para esta ação. Pediram ajuda, pois não sabiam exatamente o que escrever, mas a

ideia de espalhar textos curtos de promoção da igualdade de gêneros e do empoderamento feminino foi da equipe. Eu sugeri a pesquisa de frases e memes em páginas e perfis nas redes sociais que são destinadas para este fim.

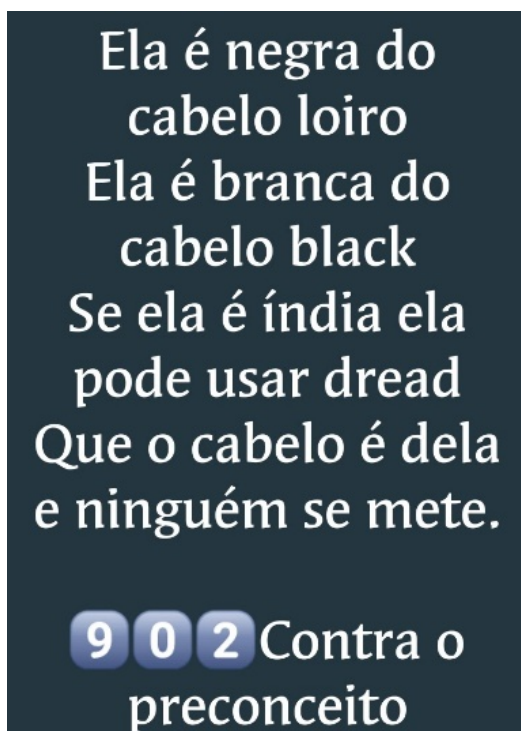
Figura 49 – Mensagens colocadas no pátio da escola



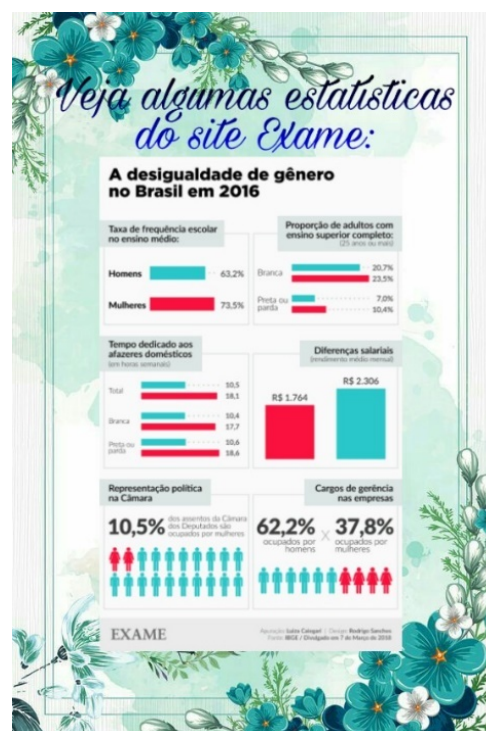
Fonte: A autora, 2019.

A terceira parte da elaboração didática colaborativa visava à campanha em redes sociais na Internet. As equipes fizeram postagens pessoais ou em nome da turma para dar visibilidade ao tema “Desigualdades e Violência de Gênero”. Expuseram frases com letras de música, dados estatísticos, memes e frases de críticas à sociedade que insiste em não ver a face real do problema e não tem sido competente nas ações necessárias à sua resolução.

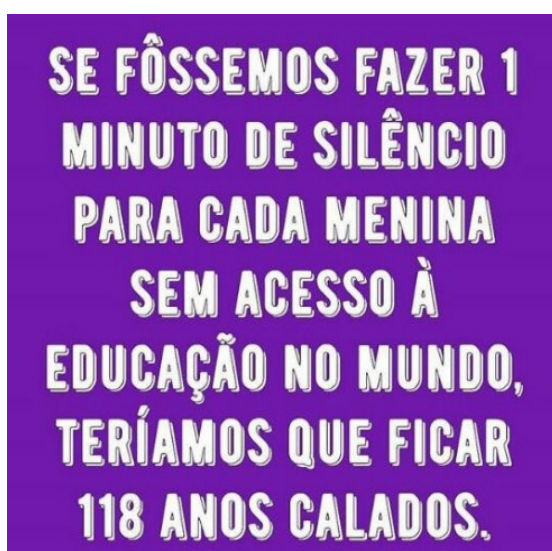
Figura 50 – Publicações em redes sociais feitas pelos grupos de trabalho



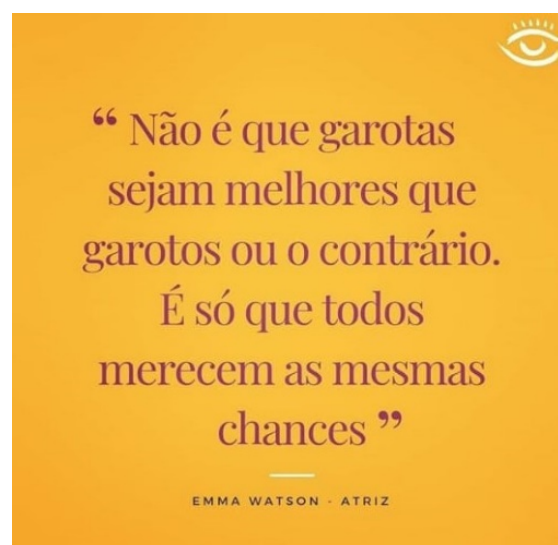
(a)



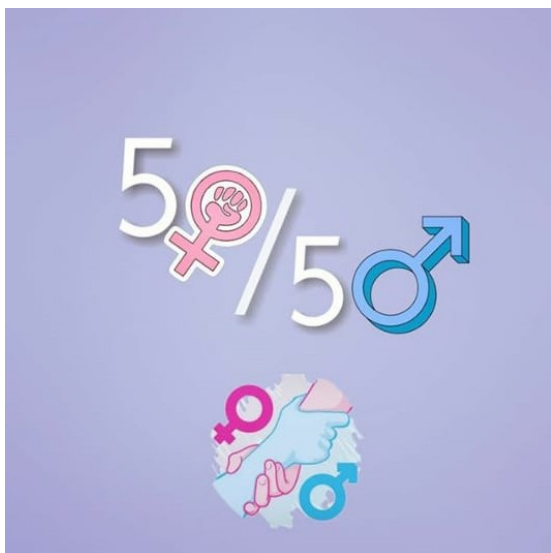
(b)



(c)



(d)



(e)



(f)

Legenda: (a) – letra de música publicada no *status* de Latrell; (b) – publicação no Instagram de Mei; (c), (d), (e) – publicações no Instagram de Laura; (f) – imagem publicada no *status* de Yuno.

Fonte: A autora, 2019.

No último encontro que tive com a turma 902, promovemos, em parceria com outra colega professora uma palestra para as/os estudantes do nono e oitavo ano sobre crônicas. O escritor Erick Bernardes, mestre em Letras, se dispôs a ministrar uma aula sobre o gênero e ainda apresentou o seu último livro – que traz histórias sobre alguns bairros do município de São Gonçalo.

Figura 51 – Palestra do escritor Erick Bernardes sobre crônicas



Fonte: A autora, 2019.



Erick Bernardes lembrou que seu livro serviu como corpus para uma pesquisa acadêmica sobre crônicas realizada em uma escola municipal. Essa pesquisa e a nossa sobre desigualdades de gênero foram selecionadas, em outubro de 2019, pela Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), para receber o 1º Prêmio Paulo Freire de iniciativas inovadoras na categoria Experiência Pedagógica no Ensino Fundamental.

Figura 52 – Comemoração do Prêmio Paulo Freire



Fonte: A autora, 2019.

Nesse dia, Yuno organizou um lanche compartilhado com as/os colegas para melhor receber o convidado. Aproveitamos para marcar a nossa despedida e agradeci toda a colaboração da turma, em um clima de festa, comemoração, gratidão e satisfação pelo trabalho concluído com sucesso. Antes da palestra, Moscou pediu para ler uma crônica que produziu.

Figura 53 – Crônica produzida para o nosso encerramento

Iti quando?

Quando se fala sobre desigualdade de gênero, muitas riem e riram ou fogem para o lado. Como se a desigualdade tivesse acabado, mas está longe de ser abolida.

Iti quando mulheres não tem medo de sair à noite sozinhas? Ou colocam um short com medo de assédio? Elas que desceriam nos temer.

Iti quando irão falar que futebol é coisa de homem? Eu tenho o direito de jogar.

Iti quando seremos estupradas e ainda colocamos a culpa na gente? Iti porque é natural de homem, né?

Iti quando homens serão vistos como quem não pode sentir? Se a cara não brinca ou usa mulheres como objetos, são vistos como riadinho.

Se pintam a unha usam maquiagem de chacota, o grupo de são carimbões e fofos são vistos como palhaços, ou coisas do tipo.

Porque o homem não pode rezinha enquanto eu vejo televisão?

Porque a mulher não recebe o mesmo que um homem da mesma cargo?

Porque o homem não pode chorar?

Porque as mulheres não podem ficar com alguém sem serem rotuladas depois?

Enquanto não cuidarmos da nossa vida e deixar os outros viverem a deles, não iremos à frente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da minha experiência docente e do diálogo estabelecido com a turma 902, ainda no curso do 8º ano do ensino fundamental, em 2018, por meio de atividades diagnósticas, foi possível perceber que existem diferenças entre elas e eles quanto ao poder fazer, poder falar, poder estar e até mesmo poder ler determinados textos em voz alta – havendo restrições para esse ou aquele gênero/sexualidade –, problemas supostamente gerados pela essencialização dos papéis e das identidades de gênero. Verifiquei que a produção de textos das/os estudantes nas aulas, em especial, textos narrativos ficcionais, indicava diferenças entre as impressões que meninas e meninos tinham sobre o mundo que as/os cerca, especialmente em relação à segurança.

No início do percurso, entrar em contato direto com os meninos e notar o quanto alguns deles estavam impregnados pela essência de uma educação machista, reproduzindo atos e discursos agressivos e sexistas, foi para mim um choque. Não permitir que essa postura reativa deles – que se prolongou até a última atividade que realizamos – contaminasse o processo inteiro e me fizesse desistir da pesquisa nessa turma foi um ponto de tensão crucial.

As meninas, por sua vez, se calavam. Concluí, depois de tudo o que vivenciamos, que esse silêncio inicial não era por falta do que pensar ou dizer, não era um traço da consciência ingênua, mas indicava a ausência de um ambiente que acolhesse as suas vozes. E que a verbosidade pouco reflexiva dos meninos era mais uma forma de reproduzir aquilo que a sociedade espera deles. Ao encarar esses obstáculos, eu não estava enfrentando uma dúzia de estudantes de escola pública, mas as próprias estruturas sociais e educacionais que nos colocam em conflito em uma arena hostil que, em várias situações, evidencia a vulnerabilidade da mulher professora.

Como professora-pesquisadora, também me observei, me posicionei, me desculpei pelos erros cometidos ao elaborar concepções prévias sobre a turma – principalmente em relação aos meninos –, e replanejei muitas vezes, buscando ouvir as/os estudantes e adaptar o trabalho àquilo que fosse mais próximo delas/es do que de mim. Foi na prática do diálogo que percebi que existem várias masculinidades possíveis que não repetem um único modelo de virilidade. Entre os próprios participantes conheci casos de meninos que ajudam as suas famílias no trabalho doméstico e não são limitados pelo gênero.

O perfil socioeconômico desses estudantes é o de muitas famílias pobres, onde as mães e avós garantem seu sustento. Nesse desenho, deve-se obediência a elas. Embora eles,

os meninos, tivessem mais liberdade em casa e na rua, a palavra decisiva é a da mãe. Nessa estrutura familiar, enquanto são adolescentes, o patriarcado perde um pouco de sua força.

A respeito da seleção dos temas trabalhados e do corpus da pesquisa, não impus meu gosto pessoal, busquei não assumir uma postura autoritária e rígida, pesquisei o que fosse comum ao perfil das/os estudantes e estivesse de acordo com a minha proposta – que sofreu algumas alterações conforme a escuta da turma. Atentei o tempo inteiro para o fato de fazer escolhas que não reproduzissem e/ou não naturalizassem desigualdades. Foi fundamental, portanto, a construção de um ambiente acessível, de trocas, de proximidade, que facilitasse a comunicação entre mim e a turma, que possibilitasse a cooperação, que estimulasse a participação de todas e todos de forma democrática.

Conhecer e compartilhar mundos, ter contato, vivências e experiências com “o diferente”, através de filmes, textos, músicas, torna estudantes de todos os gêneros mais empáticos e solidários? Definitivamente, sim. Contudo, na educação, esse tipo de transformação tão profunda não ocorre de forma homogênea e sincronizada para todas e todos. Tenho a convicção de que fizemos um trabalho bastante abrangente, com intensidade e com responsabilidade, porém, as forças que sustentam o patriarcado e o machismo há séculos não cedem tão facilmente. O desafio é muito grande e compete com o que se aprende fora da escola, com subjetividades afetadas pelo âmbito cultural e religioso e também com o que os meninos, especialmente, entendem o que seja o seu papel.

O processo de troca de saberes, por meio de estratégias de leitura do texto literário e de outras linguagens, não é suficiente para alcançar uma consciência crítica a respeito do desequilíbrio nas relações de gênero na escola. As meninas, que poderiam ser as maiores interessadas nessa transformação, nem sempre se empenharam com grande intensidade. Tivemos, na turma, grupos muito envolvidos, outros que se mobilizaram após estímulos e ainda aqueles que apresentaram dificuldade de entender exatamente o ponto em que pretendíamos chegar: promover igualdade de gênero nesse espaço de diversidade e múltiplos saberes. No entanto, creio que esse trabalho não teve ainda um fim. Entendo que sementes foram plantadas e que a maturidade e as experiências de vida que elas e eles terão, daqui para frente, mobilizarão todo o conhecimento que compartilhamos nesses dois anos.

Seguindo os ensinamentos de Paulo Freire (2015), não pretendi fazer ativismo, nem verbalismo, mas ação-reflexão. O que precisávamos, afinal, era dialogar, propor a desconstrução das relações sexistas, que oprimem e matam mulheres e LGBTQ+ no Brasil e no mundo, desmasculinizar a linguagem carregada de sentidos que desvalorizam e apagam o que é proveniente do feminino, questionar as desigualdades decorrentes das diferenças – que

reconhecemos, existem e nos constituem, mas não deveriam nos determinar e nos aprisionar em padrões muitas vezes inalcançáveis, “identificar o currículo oculto que contribui para o aumento da discriminação e dos preconceitos contra as mulheres e contra todos aqueles que não correspondem a um ideal de masculinidade dominante” (ARAÚJO, BARRETO, PEREIRA, 2009, p. 50).

A escola é um espaço de coexistência da nossa imensa diversidade cultural. Nela teremos grupos de pessoas diferentes sob os mais variados pontos de vista, logo, conflitos e disputas irão surgir constantemente. Não há soluções fáceis para o desafio de promover o convívio pacífico entre diferentes sem considerarmos o diálogo com todas e todos os entes dessa comunidade.

Portanto, na busca pela equidade e pela educação democrática, é preciso alcançar colegas de todas as disciplinas, não somente profissionais da área de humanas e de linguagens – um imenso desafio, mesmo em um ambiente em que a maioria das profissionais são mulheres. Ou seja, a desnaturalização das desigualdades exige um olhar transdisciplinar que “convoca as diferentes ciências, disciplinas e saberes para compreender a correlação entre essas formas de discriminação” (ARAÚJO, BARRETO, PEREIRA, 2009, p. 28).

Conforme afirma Guacira L. Louro (2003), os sujeitos constroem, desconstroem e reconstroem o que são em contato com o mundo. Essas mudanças ocorrem historicamente, na dinâmica das experiências pessoais, atravessadas por raça, classe e sexualidade. É cultural, é histórico e é transitório. Segundo a autora,

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo (LOURO, 2003, p. 28).

Esses processos múltiplos, de sujeitos heterogêneos, precisam fluir com liberdade. Não são as instituições que devem ditar um conjunto de regras e normas frias, em desacordo com o pulsar da vida real das pessoas, violando direitos humanos e outros pactos firmados com outras nações e comunidades, que irá determinar os seus destinos.

Neste longo percurso com a turma e com as colegas que contribuíram para a realização de cada atividade, a prática do diálogo, a contribuição do feminismo para a conscientização e o engajamento na luta por direitos, o compromisso da escola com a inclusão, evidenciaram os nossos papéis diante do desafio de manter liberdade e democracia depois de tantos golpes

sofridos nos últimos anos. A pedagogia crítica feminista resiste à violência e ao autoritarismo, promovendo igualdade e justiça social com criticidade, curiosidade e criatividade.

Figura 54 – Foto da turma 902 após atividade no pátio da escola



Fonte: A autora, 2019.

O que vale continuar investindo e do que precisamos abrir mão em nome do respeito pelo ser humano – seja do gênero que for – que está ali diante de nós? Em uma sala de aula, estudantes precisam ter esperança em um futuro com oportunidades que podem surgir de uma forma mais justa, independentemente das diferentes identidades que venham performar.

Segundo Oliveira (2019, p. 5): “[...] saberes escolares, saberes docentes, saberes locais, saberes familiares, saberes religiosos, entre outros, saberes cruzam-se e compõem, inelutavelmente, em cada escola, em cada sala de aula, um contexto muito peculiar”. Esta pesquisa é o início de uma conversa sobre o conhecimento produzido – e analisado à luz das ciências humanas – no espaço onde ensino/aprendo, vivo e convivo.

Proponho, agora, munida deste rico material, o diálogo com colegas professoras e professores, com pedagogas e pedagogos, e outros profissionais e gestores que pensam, elaboram e executam políticas públicas de educação, para que estejam atentas e atentos às desigualdades de gênero impregnadas na escola, gerando violências múltiplas e desequilíbrio nas relações sociais e no desenvolvimento de toda a sociedade, e assumam o seu *papel* diante de tal realidade.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda N. *Para educar crianças feministas: um manifesto*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017a.

\_\_\_\_\_. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017b.

ANGELOU, M. *Eu sei por que o pássaro canta na gaiola*. Tradução: Regiane Winarski. São Paulo: Astral Cultural, 2018.

ANPG. *Mulheres na ciência: quais são nossos desafios?* 2018. Disponível em: <<http://www.anpg.org.br/08/03/2018/mulheres-na-ciencia-quais-sao-nossos-desafios/>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia; PEREIRA, Maria Elisabete. *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SPM, 2009.

ARAÚJO, Silvia Amélia de. Pelos direitos dos meninos. In: *GGN*. [S.l.: s. n.], 2016. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/direitos/pelo-direito-dos-meninos-de-silvia-amelia-de-araujo/>>. Acesso em: 7 out. 2019.

ASSY, Bethânia. A dignidade dos invisíveis: invisibilidade social, reconhecimento e direitos humanos. In: PAIVA, Angela Randolpho (Org.). *Direitos humanos em seus desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Pallas, 2012.

AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

BAHIA, Letícia. Cultura do estupro: ela existe e está dentro da sua casa. In: QUEIROZ, Nana (Org.). *Você já é feminista! Abra este livro e descubra o porquê*. São Paulo: Pólen, 2016.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

BEAUVOIR, S. *Por uma moral da ambiguidade*. Tradução: Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BERTH, Joice. *O que é empoderamento?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BIROLI, Flávia. *Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. *Revista brasileira de educação*. Rio de Janeiro, n. 19, jan.-abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2019.



BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica*. 5. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. IBGE. *Censo demográfico*, 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=14881&t=resultados>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. IBGE. *Cidades e estados*. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/sao-goncalo.html?>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 11, p. 11-42, 1998.

\_\_\_\_\_. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2018.

\_\_\_\_\_. *A vida psíquica do poder: teorias da sujeição*. Tradução: Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CANO, Ignácio. Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, n. 31, p. 94-119, set./dez. 2012.

CARVALHO, Ketryn. Eu sou uma feminista, dispara Damares Alves. *In: Observatório G*, 2019. Disponível em: <<https://observatoriog.bol.uol.com.br/noticias/2019/12/eu-sou-uma-feminista-dispara-damares-alves>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

COLASANTI, Marina. *Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento*. Rio de Janeiro: Global Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. A moça tecelã. História contada por Fafá Conta. Publicado pelo canal: Fafá conta histórias. 2019. 1 vídeo (9 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RDnAxCj2rig>>. Acesso em: 01 out. 2019.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHIMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *In: Estudos feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241 - 282, jan./abr. 2013.

DAMO, A.; MOURA, D.; CRUZ, R. Conscientização em Paulo Freire: consciência, transformação e liberdade. *In: Contribuciones a las Ciencias Sociales*, Málaga, jan. 2011. Disponível em: <[www.eumed.net/rev/cccss/11/](http://www.eumed.net/rev/cccss/11/)>. Acesso em: 20 nov. 2018.

DE COCK, Laurence ; PEREIRA, Irène (Orgs.). *Les pédagogies critique*. Marsella: Agone, 2019.



DERRIDA, Jaques. *Gramatologia*. Tradução: Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973.

DIAS, Rosimeri de Oliveira, SILVA, Rafaela Corrêa, MOURA, Renata de Souza. Iniciação à docência, leitura e aproximações inventivas no território da biblioteca. In: WILSON, Victoria. MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos (Orgs.). *Leitura, escrita e ensino: discutindo a formação dos professores*. São Paulo: Summus, 2015, p. 15-33.

EDUGAINS. Connecting Practice and Research: Critical Literacy Guide. Ontario Ministry For Teachers: Ontario, 2009. Tradução: Marcia L. C. de Oliveira. Disponível em: <[http://www.edugains.ca/resourcesLIT/CoreResources/Critical\\_Literacy\\_Guide.pdf](http://www.edugains.ca/resourcesLIT/CoreResources/Critical_Literacy_Guide.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ENGEL, Cíntia Liara. *Educação e treinamento da mulher*. IPEA. Brasília, 2019. Disponível em:<[https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/190215\\_tema\\_b\\_educacao\\_e\\_treinamento\\_da\\_mulher.pdf](https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/190215_tema_b_educacao_e_treinamento_da_mulher.pdf)>. Acesso em 06 abr. 2020.

FREJAT, Roberto; L, Alvim. Homem não chora. In: *Letras*. [S.l.]: Warner Chappell Music, [2001]. Disponível em: <<https://www.letas.mus.br/frejat/65523/>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FRIER, Raphaële. *Malala: pelo direito das meninas à educação*. Ilustrações de Aurélia Fronty. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2019.

GASPARI, Alexandre. Homens de verdade, homens flexíveis, homens que aguentam: modulações hegemônicas entre masculinidades b(anais). In: LAHUD, Simoni; SOUZA, Rolf Malungo de (Org.). *Etnografias urbanas: masculinidades*. Rio de Janeiro: Edições Malungo, 2019.

GONZAGA JÚNIOR, Luiz. Um homem também chora (guerreiro menino). [S.l.]: Universal Music, [1983]. Disponível em: <<https://www.letas.mus.br/gonzaguinha/250255/>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

HEILBORN, Maria Luiza e SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil. In: MICELI, Sérgio (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. ANPOCS/CAPES. São Paulo: Editora Sumaré, 1999, p. 183-221.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2018a.

\_\_\_\_\_. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018b.

INEP. *Censo escolar 2017: notas estatísticas*. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_e\\_statisticas\\_Censo\\_Escolar\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_e_statisticas_Censo_Escolar_2017.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2020.

JANKS, H. Panorama do letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aulas de línguas*. São Paulo: Pontes, 2016.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... Letramento crítico? In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.) *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. São Paulo: Pontes, 2016.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. *Para que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

JUNIOR, Carlos Augusto Peixoto. *Singularidade e subjetivação: ensaios sobre crítica e cultura*. Rio de Janeiro: PUC-Rio - 7 Letras, 2008, p. 17-26.

KOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. São Paulo: Editora Artmed, 2008.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Consciência. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LISBOA, Ana Paula. Preta. In: AMARO, Vagner (Org.) *Olhos de azeviche: dez escritoras negras que estão renovando a literatura brasileira – contos e crônicas*. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

MELO, Hildete Pereira de; THOMÉ, Débora. *Mulheres e poder: histórias, ideias e indicadores*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

MELUCCI, Alberto. Busca de qualidade, ação social e cultura – por uma sociologia reflexiva. *In: MELUCCI, Alberto (Org.) Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura.* Tradução: Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS. Governo lança campanha de enfrentamento à violência contra a mulher. 2019. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2019/novembro/governo-lanca-campanha-de-enfrentamento-a-violencia-contra-a-mulher>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. *Agenda 2030*. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. *17 Objetivos para transformar o mundo*. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/>>. Acessado em: 10 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. *Glossário ODS 5*. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/06/Glossario-ODS-5.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

NOGUERA, Renato. *Mulheres e deusas: como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual*. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

OBSERVATÓRIO DE IGUALDADE DE GÊNERO DA AMÉRICA LATINA E CARIBE. *Indicadores em destaque*. [201-]. Disponível em: <<https://oig.cepal.org/pt>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de. *Letramentos no ensino de língua portuguesa: experiência, agência e crítica*. Campinas: Pontes Editores, 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”. *In: \_\_\_\_\_; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2018.

PERISSÉ, Camille; LOSCHI, Marília. Mercado de trabalho reflete desigualdades de gênero. *Revista Retratos*, Rio de Janeiro, jul/ago. 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25223-mercado-de-trabalho-reflete-desigualdades-de-genero>>. Acesso em: 7 jan. 2020.

PONDÉ, Gloria. *Retalhos femininos: tecendo a mulher profissional no fim do século XX*. São Paulo: SESI-SP editora, 2017.

QEDU. *Censo escolar do Colégio Estadual Augusto Cezário Díaz André*. São Gonçalo, 2018. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/174310-ce-augusto-cezario-diaz-andre/censo-escolar>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. *Taxas de rendimento do Colégio Estadual Augusto Cezário Diáz André*. São Gonçalo, 2017. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/174310-ce-augusto-cezario-diaz-andre/taxas-rendimento/?year=2017>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas: Editora Unicamp, 2018.

\_\_\_\_\_. Epistemologia feminista, gênero e história. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

RESENHA Moana: um mar de aventuras! 2017. In: *Impacto ambiental: uma experiência em jornalismo ambiental*. Disponível em: <<http://www.impactounesp.com.br/2017/02/resenha-moana-um-mar-de-aventuras.html>>. Acesso em: 01 out. 2019.

REIF, Laura. *Macho palestrinha: entenda o que é mansplaining e manterrupting*. In: Revista Azmina, 2019. Disponível em: <<https://azmina.com.br/reportagens/mansplaining-e-manterrupting-o-que-e-e-de-onde-vem-os-termos/>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.

ROCHA, Ruth. *Procurando Firme*. Ilustrações de Walter Ono. 11.ed. rev. São Paulo: Moderna, 2017.

ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil*. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero patriarcado violência*. 2. ed. São Paulo: Expressão popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

\_\_\_\_\_. Violência de gênero: o lugar da práxis na construção da subjetividade. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

SCOTT, Joan. *Gênero, uma categoria útil de análise histórica*. Educação e realidade. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

SILVA, Márcia Alves da; GODINHO, Eliane. A construção de uma pedagogia feminista latinoamericana na perspectiva da educação popular. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11.; WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13., 2017, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: [s. n.], 2017. Disponível em: <[http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499344786\\_ARQUIVO\\_Tra](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499344786_ARQUIVO_Trabalhocompleto-MarciaeEliane.pdf)balhocompleto-MarciaeEliane.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2019.

SMITH, Kell. *Respeita as mina* (videoclipe oficial). [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal: Mídas Music. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=vjzKTYZMO\\_8](https://www.youtube.com/watch?v=vjzKTYZMO_8)>. Acesso em: 01 set. 2018.

SOUSA, Rainer Gonçalves. A caixa de pandora. In: *Brasil Escola*. [S.l.: s. n.], c2020. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/mitologia/a-caixa-pandora>>.htm. Acesso em: 29 ago. de 2019.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP HOP*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Andressa Castro Priori de. *A representação feminina nos contos infanto-juvenis pós-modernos: regularidades e dispersões discursivas*. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Rondônia / UNIR, Porto Velho, 2017.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Reimpressão. Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. *Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549-1910)*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. *Anais...* Natal, 2002. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/node/85>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

TERRAGNI, Laura. A pesquisa de gênero. In: MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Tradução: Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TIBURI, Marcia. *Feminismo em comum*. 7. ed. Rosa dos tempos: Rio de Janeiro, 2018.

TRINDADE, Maria Felisberta Baptista da. Direitos humanos das mulheres. In: MEDEIROS, Cecília; GASPARELLO, Arlette; BARBOSA, Jorge (Orgs.). *Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Diversidade: saberes, sujeitos e práticas*. Rio de Janeiro: UFF/Cead, 2015.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443 - 466, set./dez. 2005.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: \_\_\_\_\_. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

ZARIF, Bárbara. Mulheres transformam mercado editorial com publicações independentes. In: TAB. 2019. Disponível em: <<https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2019/08/08/mulheres-abrem-editoras-para-derrubar-maioria-masculina-entre-autores.htm>>. Acesso em: 01 out. 2019.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). *Justiça Social: desafio para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-34, 2008.

## APÊNDICE A – Atividade Diagnóstica com Música



C.E.AUGUSTO CEZÁRIO DIÁZ ANDRÉ

8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

PROF. RENATA TARGINO

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2018.

NOME: \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_.

### PRODUÇÃO TEXTUAL – 3º BIMESTRE

<p><b>RESPEITA AS MINA</b>  <b><i>Kell Smith</i></b>  <b><i>Short, esmalte, saia, mini blusa</i></b>  <b><i>Brinco, bota de camurça, e o batom?</i></b>      tá combinando!      Uma deusa, louca, feiticeira,      alma de guerreira      Sabe que sabe e já chega sambando      Calça o tênis,      se tiver afim,      toda toda Swag,      do hip hop ao reggae      Não faço pra buscar aprovação alheia      Se fosse pra te agradar a coisa tava feia      Então mais atenção,      com a sua opinião      Quem entendeu levanta a mão!</p> <p><b><i>Respeita as mina</i></b>  <b><i>Toda essa produção não se limita a você</i></b>  <b><i>Já passou da hora de aprender</i></b>  <b><i>Que o corpo é nosso nossas regras</i></b>  <b><i>Nosso direito de ser</i></b></p> <p>Sim respeito é bom bom      Flores também são mas não quando são dadas      Só no dia 08 do 03      Comemoração não é bem a questão      Dá uma segurada e aprende outra vez      Saio e gasto um din sou feliz assim      Me viro ganho menos e não perco um rolezin      Cê fica em choque por saber      Que eu não sou submissa      E quando eu tenho voz cê grita:      "ah lá a feminista!"      Não aguenta pressão, arruma confusão      Para que tá feio irmão!</p>	<p><b><i>Respeita as mina...</i></b>      Não leva na maldade não      Não lutamos por inversão      Igualdade é o " x " da questão,      então aumenta o som!      Em nome das mrias, quitérias, da penha silva      Empoderadas, revolucionárias, ativistas,      Deixem nossas meninas      serem super heroínas!      Pra que nasça uma joana d'arc por dia!      Como diria frida: "eu não me kahlo! "      Junto com o bonde saio pra luta e não me abalo      O grito antes preso na garganta      já não me consome      É pra acabar com o machismo      E não pra aniquilar os homens      Quero andar sozinha      porque a escolha é minha      Sem ser desrespeitada      e assediada a cada esquina      Que possa soar bem,      correr como uma menina      Jogar como uma menina      Dirigir como menina, ter a força de uma menina      Se não for por mim, mude por sua mãe ou filha</p>
--	--

- 1) Transcreva um trecho da canção que mais chamou a sua atenção e explique o porquê.
- 2) Quais são os adjetivos usados no texto para descrever as “mina”?
- 3) Vimos que a voz-lírica da canção é feminina. Entretanto, sabemos que o machismo denunciado por ela é prejudicial aos homens também. Por quê?

**APÊNDICE B – Questionário sobre desigualdade de gênero****Questionário sobre desigualdade de gênero**

Idade: \_\_\_\_ Fem ( ) Masc ( )

1) Onde você passa a maior parte do seu dia?

Rua ( ) Casa ( )

2) Você tem religião?

Sim ( ) Não ( )

3) Você se preocupa em agradar pessoas?

Sim ( ) Não ( )

4) Você já foi repreendido por causa das suas roupas?

Sim ( ) Não ( )

5) Você já foi proibido de chorar ou demonstrar qualquer emoção?

Sim ( ) Não ( )

6) Você tem vontade de se casar?

Sim ( ) Não ( )

7) O que mudaria na sua vida se você se casasse?

---

8) O que você deixa de fazer por ser menina (o)?

---

9) Quando era menor, você gostava de brincar com quais brinquedos?

---

10) Qual é a matéria da escola em que você tira as melhores notas?

---

11) Qual é a profissão que você deseja ter no futuro?

---

## APÊNDICE C – Atividade sobre o filme *Moana*



C.E.AUGUSTO CEZÁRIO DIÁZ ANDRÉ

9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

PROF. RENATA TARGINO

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2019.

NOMES: \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_ TURMA: 902

### PRODUÇÃO TEXTUAL – 2º BIMESTRE



***Moana (2016), filme dirigido pela dupla John Musker e Ron Clements.***

1) Moana é uma jovem, filha do chefe de uma tribo na Oceania, vinda de uma longa linhagem de navegadores. Querendo descobrir mais sobre seu passado e ajudar a família, ela resolve partir em busca de seus ancestrais. Acompanhada pelo lendário semideus Maui, Moana começa a sua jornada em mar aberto, onde enfrenta terríveis criaturas marinhas e descobre...

---



---



---



---



---

- 2) Que tipo de personagem é Moana? Justifique.
- 3) Ela é uma heroína clássica ou moderna? Por quê?
- 4) Nos últimos anos, a Disney tem ousado em algumas de suas produções, no sentido de combater preconceitos. Assim foi com *Frozen*, ao priorizar o amor fraternal em detrimento de qualquer relacionamento; e em *Star Wars*, o despertar da força, com uma protagonista feminina forte e decidida, que dispensa a ajuda dos homens que a cercam. Com *Moana*, a Disney dá mais um passo nesse sentido. O que *Moana* tem para ser colocada nessa específica lista de filmes. Se precisar, explique comparando com outros filmes de princesas.
- 5) No momento em que Maui entra em cena, um verdadeiro divisor de águas ocorre na trama, pela explosão exagerada e anárquica que representa. Maui é um protagonista masculino da história ou é um antagonista?
- 6) Moana se destaca também pela forma como retrata a sua história. A cultura polinésia é saudada a todo instante, com diversas citações às suas crenças e modo de vida, de forma a ambientar tal universo para o espectador. Descreva o espaço físico e social da ilha retratada no filme.
- 7) Como a personagem Moana é retratada. Cite pelo menos 3 características do perfil da personagem que mais chamaram a atenção.
- 8) Com personagens carismáticos e cativantes – a Moana criança é uma graça – o filme facilmente conquista a afeição do espectador. Quais são os personagens secundários da história e qual a importância deles para que Moana alcance seus objetivos?

LEIA COM BASTANTE ATENÇÃO E CAPRICHE NAS RESPOSTAS!



**APÊNDICE D** – Atividade sobre o Conto de Fadas para Mulheres Modernas

C.E.AUGUSTO CEZÁRIO DIÁZ ANDRÉ  
 PRODUÇÃO TEXTUAL – 9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL  
 PROF. RENATA TARGINO  
 NOME: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2019

Nº \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

**ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL****Conto de Fadas para Mulheres Modernas**

Era uma vez, numa terra muito distante, uma linda princesa, independente e cheia de autoestima que, enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo estava de acordo com as conformidades ecológicas, se deparou com uma rã. Então, a rã pulou para o seu colo e disse:

– Linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito. Mas, uma bruxa má lançou-me um encanto e eu transformei-me nesta rã asquerosa. Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir lar feliz no teu lindo castelo. A minha mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavarias as minhas roupas, criarias os nossos filhos e viveríamos felizes para sempre...

... E então, naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã à sauté, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria e pensava: – Eu, hein?... nem morta!

(Luís Fernando Veríssimo)

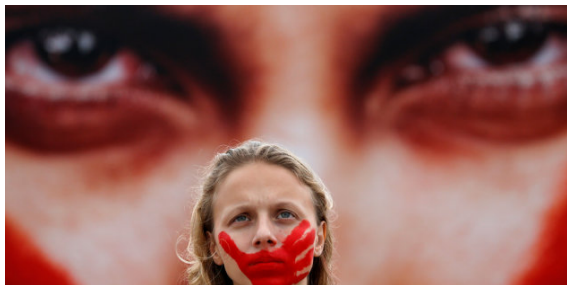
1. A princesa possui uma atitude típica das heroínas de contos de fada? Explique?  
R.:
2. Em um conto de fada clássico, qual seria o final desse conto?  
R.:
3. Qual o significado de “Felizes para sempre” para o príncipe?  
R.:
4. Em sua opinião, qual o significado de felicidade na visão da princesa?  
R.:
5. Quais características são usadas para definir a princesa? Elas têm a ver com a atitude que ela toma no fim do conto? Justifique.  
R.:
6. O título do texto nos dá ideia do que encontraremos nesse conto? Caso sim, explique qual a posição da mulher moderna?  
R.:
7. Qual o dito popular que define melhor a ideia central do conto de Luís Fernando Veríssimo?
  - (a) Melhor um na mão do que dois voando.
  - (b) Sempre existe um sapato velho para um pé doente.
  - (c) Antes só do que mal acompanhada.
  - (d) Quem ama o feio bonito lhe parece.
  - (e) Quem cospe para cima na cara lhe cai.

## ANEXO A – Texto Jornalístico sobre Femicídio

27/08/2017 17:34 -03 | **Atualizado** 27/08/2017 17:35 -03

# Taxa de feminicídios no Brasil é a quinta maior do mundo

Entre 1980 e 2013, 106.093 pessoas morreram por sua condição de ser mulher.



SERGIO MORAES / REUTERS

Apenas na última semana, foram registrados pelo menos cinco casos de mulheres assassinadas por seus companheiros ou ex-companheiros só em São Paulo. Dado alarmante que reflete a realidade do Brasil, país com a quinta maior taxa de feminicídio do mundo.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o número de assassinatos chega a 4,8 para cada 100 mil mulheres. O Mapa da Violência de 2015 aponta que, entre 1980 e 2013, **106.093 pessoas morreram por sua condição de ser mulher**. As mulheres negras são ainda mais violentadas. Apenas entre 2003 e 2013, houve aumento de 54% no registro de mortes, passando de 1.864 para 2.875 nesse período. Muitas vezes, são os próprios familiares (50,3%) ou parceiros/ex-parceiros (33,2%) os que cometem os assassinatos.

Com a Lei 13.140, aprovada em 2015, o feminicídio passou a constar no Código Penal como circunstância qualificadora do crime de homicídio. A regra também incluiu os assassinatos motivados pela condição de gênero da vítima no rol dos crimes hediondos, o que aumenta a pena de um terço (1/3) até a metade da imputada ao autor do crime. Para definir a motivação, considera-se que o crime deve envolver violência doméstica e familiar e menosprezo ou discriminação à condição de mulher.

Para a promotora de Justiça e coordenadora do Grupo Especial de Enfrentamento à Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher (GEVID) do Ministério Público do Estado de São Paulo, Silvia Chakian, a lei do feminicídio foi uma conquista e é um instrumento importante para dar visibilidade ao fenômeno social que é o assassinato de mulheres por circunstâncias de gênero. Antes desse reconhecimento, não havia sequer a coleta de dados que apontassem o número de mortes nesse contexto.

Apesar dessa importância, a promotora alerta que a lei é um ponto de partida, mas sozinha será incapaz de acabar com crimes de feminicídio. "Como um problema bem complexo de causas sociais que estão relacionadas a aspectos da nossa sociedade – ainda tão patriarcal, machista e conservadora – não existe uma fórmula mágica, é necessário um conjunto integrado de ações", defende.

### Lei Maria da Penha

A implementação integral da Lei Maria da Penha é o primeiro ponto desse rol de medidas que devem ser tomadas pelo Estado. Reconhecida mundialmente como uma das melhores legislações que buscam atacar o problema e elemento importante para a desnaturalização da violência como parte das relações familiares e para o empoderamento das mulheres, a lei ainda carece de implementação, especialmente no que tange às ações de prevenção, como aquelas voltadas à educação, e à concretização de uma complexa rede de apoio às mulheres vítimas de violência, na avaliação da promotora Silvia Chakian.

"A gente não vai avançar na desconstrução de uma cultura de discriminação contra a mulher, que está arraigada na sociedade, nas instituições e em nós mesmas, sem trabalhar a dimensão da educação", alerta.

De acordo com a promotora, a rede de atendimento, de atenção e de proteção às mulheres que vivenciam situações de violência pode ser definidora do rompimento desse ciclo, porque ela deveria fornecer apoio multidisciplinar, inclusive psicológico e financeiro, para que a mulher possa tomar a decisão de romper a relação abusiva e tenha condições de se manter fora dela.

"Onde não há delegacia especializada, centro de referência, casa abrigo e outras instituições de apoio, essa **mulher vai sofrer calada, dentro de casa**, sem conseguir buscar ajuda", afirma.

Como o fato extremo do assassinato é, em geral, uma continuidade de violências perpetradas antes, a existência desses mecanismos de auxílio pode interromper o ciclo de violações, antes que a morte ocorra. "Os feminicídios são tragédias anunciadas, por isso, essas são evitáveis", alerta Chakian.

Outras formas de combater essa realidade dramática é aprimorar as condutas dos profissionais envolvidos nos processos de investigação e julgamento de crimes de feminicídio. Nesse sentido, em 2016 o governo brasileiro, o Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH) e a ONU Mulheres publicaram as *Diretrizes Nacionais para Investigar, Processar e Julgar com Perspectiva de Gênero as Mortes Violentas de Mulheres – Feminicídios*.

O documento detalha, por exemplo, quando e como a perspectiva de gênero deve ser aplicada na investigação, processo e julgamento de mortes violentas de mulheres, além de formas de abordagem das vítimas e informações sobre os direitos delas. O documento destaca ainda ações que podem ser desenvolvidas pelo Ministério Público e pelo Poder Judiciário, de modo que a justiça incorpore a perspectiva de gênero em seu trabalho e para que sejam assegurados os direitos humanos das mulheres à justiça, à verdade e à memória.

Disponível em: <[https://www.huffpostbrasil.com/2017/08/27/taxa-de-femicidios-no-brasil-e-a-quinta-maior-do-mundo\\_a\\_23187246/](https://www.huffpostbrasil.com/2017/08/27/taxa-de-femicidios-no-brasil-e-a-quinta-maior-do-mundo_a_23187246/)>

**ANEXO B – HOMEM NÃO CHORA**

Homem não chora nem por dor, nem por amor  
E antes que eu me esqueça  
Nunca me passou pela cabeça lhe pedir perdão  
E só porque eu estou aqui, ajoelhado no chão  
Com o coração na mão  
Não quer dizer que tudo mudou  
Que o tempo parou, que você ganhou  
Meu rosto vermelho e molhado  
É só dos olhos pra fora  
Todo mundo sabe que homem não chora  
Esse meu rosto vermelho e molhado  
É só dos olhos pra fora  
Todo mundo sabe que homem não chora  
Homem não chora nem por ter, nem por perder  
Lágrimas são água  
Caem do meu queixo e secam sem tocar o chão  
E só porque você me viu cair em contradição  
Dormindo em sua mão  
Não vai fazer a chuva passar  
O mundo ficar no mesmo lugar

Arnaldo Lima; Roberto Frejat. Homem Não Chora © Warner Chappell Music. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/frejat/65523/>>

**ANEXO C – Um homem também chora (Guerreiro menino)**

Um homem também chora  
Menina morena  
Também deseja colo  
Palavras amenas  
Precisa de carinho  
Precisa de ternura  
Precisa de um abraço  
Da própria candura  
Guerreiros são pessoas  
Tão fortes, tão frágeis  
Guerreiros são meninos  
No fundo do peito  
Precisam de um descanso  
Precisam de um remanso  
Precisam de um sono  
Que os tornem refeitos  
É triste ver meu homem  
Guerreiro menino  
Com a barra do seu tempo  
Por sobre seus ombros  
Eu vejo que ele berra  
Eu vejo que ele sangra  
A dor que tem no peito  
Pois ama e ama...  
Um homem se humilha  
Se castram seu sonho  
Seu sonho é sua vida  
E vida é trabalho  
E sem o seu trabalho  
O homem não tem honra  
E sem a sua honra  
Se morre, se mata  
Não dá pra ser feliz  
Não dá pra ser feliz...

LUIZ GONZAGA JR. Um Homem Também Chora (Guerreiro Menino). © UNIVERSAL  
MUSIC MGB SONGS OBO EDICOES MUSICAIS MOLEQUE LTDA.  
<https://www.lettras.mus.br/gonzaguinha/250255/>

**ANEXO D – Pelos direitos dos meninos**

Que nenhum menino seja coagido pelo pai a ter a primeira relação sexual da vida dele com uma prostituta (isso ainda acontece muito nos interiores do Brasil!).

Que nenhum menino seja exposto à pornografia precocemente para estimular sua “macheza” quando o que ele quer ver é só desenho animado infantil (isso acontece em todo lugar!).

Que ele possa aprender a dançar livremente, sem que lhe digam que isso é coisa de menina.

Que ele possa chorar quando se sentir emocionado, e que não lhe digam que isso é coisa de menina.

Que não lhe ensinem a ser cavalheiro, mas educado e solidário, com meninas e com os outros meninos também.

Que ele aprenda a não se sentir inferior quando uma menina for melhor que ele em alguma habilidade específica – já que ele entende que homens e mulheres são igualmente capazes intelectualmente e não é vergonha nenhuma perder para uma menina em alguma coisa.

Que ele aprenda a cozinhar, lavar prato, limpar o chão para quando tiver sua casa poder dividir as tarefas com sua mulher – e também ensinar isso aos seus filhos e filhas. Na adolescência, que não lhe estimulem a ser agressivo na paquera, a puxar as meninas pelo braço ou cabelos nas boates, ou a falar obscenidades no ouvido de uma garota só porque ela está de minissaia.

Que ele não tenha que transar com qualquer mulher que queira transar com ele, que se sinta livre para negar quando não estiver a fim – sem pressão dos amigos.

Que ele possa sonhar com casar e ser pai, sem ser criticado por isso. E, quando adulto, que possa decidir com sua mulher quem é que vai ficar mais tempo em casa – sem a prerrogativa de que ele é obrigado a prover o sustento e ela é que tem que cuidar da cria.

Que, ao longo do seu crescimento, se ele perceber que ama meninos e não meninas, que ele sinta confiança na mãe – e também no pai! – para falar com eles sobre isso e ser compreendido.

Que todo menino seja educado para ser um cara legal, um ser humano livre e com profundo respeito pelos outros. E não um machão insensível! Acredito que se todos os meninos forem criados assim eles se tornarão homens mais felizes. E as mulheres também serão mais felizes ao lado de homens assim. E o mundo inteiro será mais feliz.

Silvia Araújo. *Pelos direitos dos meninos*. Disponível em  
<<https://jornalgnn.com.br/direitos/pelo-direito-dos-meninos-de-silvia-amelia-de-araujo/>>  
Acesso em 07 out 2019.

## ANEXO E – A caixa de Pandora

A caixa de Pandora é um mito grego no qual a existência da mulher e dos vários males do mundo são explicados. Tudo começa quando Zeus, o deus de todos os deuses, resolveu arquitetar um plano para se voltar contra a ousadia de Prometeu – que entregara aos homens a capacidade de controlar o fogo. Para tanto, Zeus decide criar uma mulher repleta de dotes oferecidos pelos deuses e a oferece a Epimeteu, irmão de Prometeu.

Antes disso, Prometeu recusou a jovem Pandora de Zeus temendo que ela fizesse parte de algum plano de vingança da divindade roubada. Ao aceitar Pandora, Epimeteu também ganhou uma caixa onde estavam contidos vários males físicos e espirituais que poderiam acometer o mundo. Desconhecedor do conteúdo, ele foi somente alertado de que aquela caixa não poderia ser aberta em nenhuma hipótese. Com isso, o artefato era mantido em segurança, no fundo de sua morada, cercado por duas gralhas barulhentas.

Aproveitando de sua beleza, Pandora convenceu o marido a se livrar das gralhas que lhe causavam espanto. Após atender ao pedido da esposa, Epimeteu manteve relações com ela e caiu em um sono profundo. Nesse instante, não suportando a própria curiosidade, Pandora abriu a caixa proibida para espiar o seu conteúdo. Naquele momento, ela acabou libertando várias doenças e sentimentos que atormentariam a existência do Homem no mundo. Zeus assim concluía o seu plano de vingança contra Prometeu.

Logo percebendo o erro que cometera, Pandora se apressou em fechar a caixa. Com isso, ela conseguiu preservar o único dom positivo que fora depositado naquele recipiente: a esperança. Dessa forma, o mito da Caixa de Pandora explica como o Homem é capaz de manter-se perseverante mesmo quando as situações se mostram bastante adversas. Além disso, esse mesmo mito explora a construção da identidade feminina como sendo marcada pela sensualidade e o poder de dissimulação.

SOUSA, Rainer Gonçalves. "A Caixa de Pandora"; Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/mitologia/a-caixa-pandora.htm>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

**ANEXO F – A moça tecelã**

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida. Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

— Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e



escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — ele disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: — Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura, acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

COLASANTI, Marina. *Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento*. Global Editora, Rio de Janeiro, 2000.

**ANEXO G – Questionário sobre escrita e leitura na vida cotidiana**

<b>QUESTIONÁRIO SOBRE ESCRITA E LEITURA NA VIDA COTIDIANA</b>	
Idade:	
Sexo: ( ) masculino ( ) feminino	
<b>1 - A ESCRITA EM SUA VIDA COTIDIANA (FORA DA ESCOLA)</b>	
<p>a) Você costuma escrever fora da escola?            ( ) nunca ( ) todos os dias ( ) menos de uma vez por semana ( ) mais de uma vez por semana</p> <p>b) O que você escreve fora da escola?</p> <p>c) Com que finalidades você escreve fora da escola?</p> <p>d) Quem lê o que você escreve fora da escola?</p> <p>e) Você frequenta lugares ou situações em que as pessoas escrevem? O que elas escrevem?</p>	
<b>2 - A LEITURA EM SUA VIDA COTIDIANA (FORA DA ESCOLA)</b>	
<p>a) Você costuma ler fora da escola ( ) sim ( ) não</p> <p>b) Com que frequência você costuma ler fora da escola?            ( ) nunca ( ) todos os dias ( ) menos de uma vez por semana ( ) mais de uma vez por semana</p> <p>c) O que você lê fora da escola?</p> <p>d) Com quais objetivos você lê em sua vida cotidiana?</p> <p>e) Você frequenta lugares ou situações em que as pessoas leem? O que elas leem?</p> <p>f) Você leu algum livro recentemente? Qual ou quais?</p>	

Fonte: Profª Marcia L.C. de Oliveira, 2018.