



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
CENTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA – CFORM
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL – SEEDF

GINA VIEIRA PONTE DE ALBUQUERQUE

**PROJETO MULHERES INSPIRADORAS: A PEDAGOGIA DE PROJETOS E O
FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE DOS ESTUDANTES E DAS ESTUDANTES**

BRASÍLIA – DF
2015

GINA VIEIRA PONTE DE ALBUQUERQUE

PROJETO MULHERES INSPIRADORAS: A PEDAGOGIA DE PROJETOS E O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE DOS ESTUDANTES E DAS ESTUDANTES

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6^a a 9^a série) como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Letramentos e Práticas Interdisciplinares.

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

BRASÍLIA – DF
2015

GINA VIEIRA PONTE DE ALBUQUERQUE

PROJETO MULHERES INSPIRADORAS: A PEDAGOGIA DE PROJETOS E O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE DOS ESTUDANTES E DAS ESTUDANTES

Projeto aprovado em 20 de novembro de 2015

BANCA EXAMINADORA:

1º Membro (orientadora) Profª Dra. Juliana de Freitas Dias

2º Membro: Profª Dra. Ana Dilma de Almeida Pereira

3º Membro: Profª Dra. Rosana Muniz Soares

BRASÍLIA/ 2015

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Djanira Castro Vieira da Ponte e ao meu pai, Moisés Manoel da Ponte. Estes dois grandes mestres me ensinaram as lições mais importantes da minha vida e, me convenceram, irremediavelmente, do poder libertador do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fortaleza, meu refúgio e minha proteção, por todas as bênçãos proporcionadas em minha vida.

Ao meu companheiro, Edson, meu grande amor, que me permite, todos os dias, viver, intensamente, a verdade da igualdade de gênero e caminha comigo, estimulando-me e apoiando-me em minhas conquistas.

Ao meu filho, Luís Guilherme por trazer à minha vida, novos sonhos e muitas alegrias.

Aos demais membros da minha família pelo incentivo e pelo entendimento da minha ausência em tantas situações, no percurso desta especialização.

À minha orientadora, Juliana de Freitas Dias, por sua dedicação, compromisso e seriedade demonstrados durante todo o processo de orientação. Ela foi, sem dúvida, um presente grandioso de Deus. Devo-lhe, em grande medida, o fato de, apesar de todo o cansaço e sobrecarga de tarefas, não ter desistido de levar essa monografia a termo.

Ao amigo Paulo César, pelo auxílio valioso na formatação deste texto.

Aos estudantes que se engajaram nas atividades do Projeto Mulheres Inspiradoras e a cada mulher que se permitiu participar dessa experiência pedagógica.

Por que sou professora?

Gina Vieira Ponte de Albuquerque

Escolhi ser professora porque quando me entendi por gente disse a mim mesma que queria um grande projeto para a minha vida.

Enveredei pelo magistério porque recebi a benção, a honra e a alegria de ter tido grandes mestres.

Tornei-me educadora porque creio no ser humano e em sua capacidade de reinventar-se e, creio, tanto quando, no poder transformador da educação.

Escolhi ser professora porque a inocência da criança me entenece, a vibração dos adolescentes me contagia e a sabedoria dos meus estudantes da EJA inspira-me a seguir em frente. Cisme em ser professora porque creio no mestre dos mestres, Jesus Cristo e em sua pedagogia do amor, da justiça, do respeito à diversidade e da inclusão.

Teimei em estar com os pés fincados em sala de aula porque é ali, com as dores, as dificuldades, os confrontos e os embates com os quais me deparo que sou desafiada a ressignificar a minha existência e a sair da zona de conforto.

Por que estou nessa profissão tão desvalorizada? Porque quem atribui sentido e valor ao meu trabalho sou eu, e eu sei a enorme importância do que faço, ainda que outros, ignorantes quanto ao poder libertador da educação, repitam à exaustão que ser professor é coisa de coitado.

Sou professora porque assim como Graciliano Ramos: “Comovo-me em excesso, por natureza e por ofício, acho medonho uma vida sem paixões”. A sala de aula e os encontros que ela me proporciona arrebatam-me, me sequestram da monotonia, fazem sentir-me necessária, me comovem, me indignam, impregnam a minha vida de emoção.

Sou professora, porque apesar de ganhar menos do que um professor deveria ganhar por estudar a vida inteira em favor de ser um bom profissional, sei que o dinheiro é só uma parte do que o meu trabalho me proporciona e, sei também, que no dia em que só o dinheiro pautar as minhas escolhas estarei me tornando um ser humano com menos beleza.

Amo ser professora porque não há alegria maior para um educador do que se sentir parte do processo de aprendizagem e de desenvolvimento vivido por uma criança.

Decidi ser professora e sigo nesta escolha porque o magistério me tornou um ser humano melhor, uma mãe mais amorosa, uma cidadã mais lúcida.

Por que escolhi ser professora? Por que apesar de tudo é ali, na sala de aula, no chão da escola, onde me sinto feliz.

“A educação deve ser vivenciada como uma prática de libertação e de construção da história”.

(Paulo Freire)

RESUMO

A pesquisa aborda as temáticas contempladas ao longo da Especialização em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais, incluindo tópicos como Letramento Crítico, Pedagogia de Multiletramentos, Interdisciplinaridade e Avaliação na Perspectiva Inclusiva e para Promoção da Aprendizagem. A metodologia adotada é a da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico crítico. As principais teorias que subsidiaram a análise dos dados são a Pedagogia Crítica de Henry Giroux (1987), as Teorias da Identidade de Hall e Silva (2014) e a Análise de Discurso Crítica de Fairclough (2001). A apresentação das teorias se deu na perspectiva da triangulação. O principal objetivo da pesquisa foi investigar os traços de mudança de identidade de estudantes do 9º ano contemplados com o Projeto Mulheres Inspiradoras. Os resultados da pesquisa sinalizam para a identificação de quatro categorias que traduzem esses traços e que versam sobre a relação dos estudantes com o modelo tradicional de escola que parece se apresentar no contexto pesquisado e com os espaços sociais dos quais fazem parte, especialmente em relação a aspectos como a hegemonia masculina e a ideologia que trata como desiguais homens e mulheres. Outra categoria que emergiu da análise dos dados sugere a reconstrução da identidade das mulheres que participaram do projeto.

Palavras chaves: Letramentos, Identidade, Análise de Discurso Crítica, Pedagogia Crítica e Igualdade de Gênero.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Momentos da Prática Social	36
---	----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
1 CONTEXTUALIZAÇÃO.....	14
1.1 A imersão no mundo letrado – do medo à aprendizagem.....	14
1.2 A realização de um sonho: a entrada no magistério.....	17
1.3 De professora realizada à professora em crise: transformando o sofrimento em ressignificação.....	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1 A busca por um novo paradigma educacional – aprendendo sobre leitura, escrita e letramentos.	22
2.2 Discurso e mudança social, Identidade e Pedagogia Crítica.....	32
3 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	45
3.1 Fundamentação Teórica.....	45
3.2 Contexto Específico.....	46
3.2.1 A escola.....	46
3.2.2 O desafio de trabalhar com a Parte Diversificada do Currículo.....	47
3.2.3 O processo diagnóstico – o levantamento dos saberes prévios dos estudantes...47	
3.2.4 Estabelecendo o diálogo entre os diferentes componentes curriculares.....	48
3.2.5 O Diário de Bordo – o relato reflexivo das aulas.....	50
3.2.6 O estudo da biografia de dez grandes mulheres.....	51
3.2.7 As aulas de leitura.....	54
3.2.8 A exposição dos trabalhos produzidos pelos estudantes.....	58
3.2.9 Entrevista com mulheres da comunidade de Ceilândia.....	59
3.2.10 A produção do texto biográfico – a escrita como prática social.....	62
3.2.11 Redes Sociais e Violência contra a mulher- construindo estratégias pedagógicas de intervenção.....	66
3.3 Participantes.....	69
3.4 Instrumentos de Construção de Dados.....	69
3.5 Procedimentos de Análise de Dados.....	70
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	70
4.1 Traços de mudança na identidade dos estudantes – aspectos ligados ao modelo educacional vigente.	71
4.2 Traços de mudança na identidade dos estudantes a partir do conhecimento da própria história, da expressão da própria subjetividade e do fortalecimento dos vínculos familiares.	75
4.3 A reconstrução da identidade das mulheres envolvidas no projeto.....	76
4.4 Traços de mudança de identidade dos estudantes e das estudantes quanto ao gênero social.....	77

4.5 As práticas escolares enfraquecedoras da identidade dos estudantes.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa teve como principal objetivo investigar os traços de mudança de identidade dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, inseridos no Projeto Mulheres Inspiradoras, realizado no ano de 2014 em uma unidade pública de ensino de Ceilândia. O projeto foi realizado junto aos estudantes do 9º ano e obteve resultados muito positivos e o reconhecimento de premiações importantes.

Em 2014 conquistou o 4º Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, concedido pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, o 8º Prêmio Professores do Brasil, concedido pelo Ministério da Educação e o Prêmio Flores de Aço, na categoria Educação e Cultura, concedido pelo Instituto Flores de Aço, da sociedade civil.

Em 2015 recebeu do Sinpro-Sindicato dos Professores do Distrito Federal, o 3º Prêmio Mulher Educadora Cidadã do Mundo, o 10º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, dado pela Secretaria de Política para Mulheres da Presidência da República, em parceria com o Conselho Nacional de Pesquisa- CNPq e a ONU Mulheres. O projeto também foi finalista no Prêmio Educador Nota 10 da Fundação Victor Civita e, após ser indicado pelo Ministério da Educação, pela Organização dos Estados Ibero-Americanos-OEI e pela Secretaria de Direitos Humanos para representar o Brasil no I Prêmio Ibero-Americano de Educação em Direitos Humanos conquistou o primeiro lugar no certame.

Com a conclusão do trabalho e a minha inserção na Especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais do Ensino Fundamental, senti o desejo de lançar sobre o projeto o olhar acadêmico, o olhar de professora pesquisadora e reavaliar toda a trajetória realizada, a partir das Teorias da Identidade, da Pedagogia Crítica e da Análise de Discurso Crítica. A escolha das linhas de pesquisa e das teorias que fundamentaram os meus estudos se deu por afinidade com os temas aos quais as teorias se propõem e com a pertinência ao trabalho desenvolvido. As teorias foram apresentadas na perspectiva da triangulação.

O texto que materializa o resultado das pesquisas está organizado em quatro capítulos. No primeiro, eu faço uma contextualização de todo o trabalho. Neste trecho eu retomo alguns episódios da minha vida, referentes ao meu processo de escolarização e na lógica proposta pelo gênero Memorial de Leitura. Também apresento uma narrativa sobre como se deu a minha inserção e imersão no magistério e como as questões que me encaminharam para a pesquisa apresentaram-se para mim.

No segundo capítulo do trabalho, que se refere à Fundamentação Teórica, eu resgato as informações que considerei mais relevantes à transformação da minha prática pedagógica, adquiridas ao longo dos estudos dos módulos, propostos nesta Especialização. Optei por apresentar os conhecimentos na ordem em que os módulos estão organizados para facilitar a compreensão do leitor e manter a coesão e a coerência percebida na construção da ementa do curso.

Os objetivos específicos deste estudo foram: discutir a teoria da Pedagogia Crítica, apresentar a Teoria das Identidades, apresentar o Projeto Mulheres Inspiradoras e refletir sobre os traços de mudança de identidade dos estudantes identificados ao longo do desenvolvimento do projeto pedagógico aqui apresentado.

Nesse sentido, ainda no capítulo 2 faço considerações sobre a Análise de Discurso Crítica, tendo como principal referencial de pesquisa a obra de Fairclough (2001). Teço articulações entre a Teoria Social do Discurso, as Teorias da Identidade, conforme Hall e Silva (2014) e a Pedagogia Crítica, conforme as proposições de Henry Giroux (1987).

No terceiro capítulo da pesquisa esclareço quais foram as metodologias adotadas e informo que, toda a investigação realizada, foi construída dentro da proposta da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico crítico. Exponho a fundamentação teórica para a metodologia adotada e, ainda no mesmo capítulo, apresento o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos de construção de dados e os procedimentos para análise de dados. Neste capítulo é importante esclarecer que, em função do fato de a pesquisa ter sido realizada após a conclusão do projeto e não concomitante a ele, o corpus a ser analisado incluiu desde notas de campo, observações feitas no contexto da pesquisa, até entrevistas concedidas pelos participantes a veículos de comunicação das mídias tradicionais e das novas mídias.

Nesta etapa, dentro do tópico “Contexto de Pesquisa” além de apresentar a unidade de ensino na qual a pesquisa foi realizada e a justificativa para a pesquisa, faço uma explanação detalhada de como foi a realização do Projeto Mulheres Inspiradoras. Uma vez que a iniciativa foi realizada na perspectiva da Pedagogia de Projeto e, considerando ainda que se trata de um projeto pedagógico autoral e inédito, entendi que seria apropriado apresentar cada uma das diferentes fases do projeto, resgatando acontecimentos e experiências vividas para dar maior clareza às etapas seguintes do texto monográfico, nas quais eu preciso reportar-me, reiteradas vezes, ao projeto. A apresentação do projeto está organizada em tópicos e seguem a ordem cronológica de realização das atividades.

No capítulo 4 eu procedo à apresentação dos dados obtidos na pesquisa. Para a análise de dados foram resgatadas falas de 15 estudantes, sendo 10 meninos e 05 meninas. Também são apresentadas falas de 03 mães de estudantes e de 02 mulheres que participaram do projeto como mulheres inspiradoras, ou mulheres com atuação expressiva em diferentes áreas, na cidade de Ceilândia. A análise dos dados permitiu a sistematização de quatro categorias que convergem para o principal objetivo estabelecido que foi investigar os traços na mudança de identidade dos estudantes envolvidos no projeto. Além de sistematizar quatro categorias que sinalizam traços de mudança de identidade dos estudantes, a análise dos dados também indicou a reconstrução da identidade das mulheres contempladas com o projeto e a presença, no contexto pesquisado, de práticas pedagógicas enfraquecedoras da identidade dos estudantes.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1 A imersão no mundo letrado – do medo à aprendizagem

A paixão pela palavra escrita entrou em minha vida pelas narrativas de minha mãe. Venho de uma família simples. Pai não alfabetizado, branco, nascido em Sobral, no Ceará, filho de fazendeiros e mãe mineira, negra, nascida em Manhuaçu, filha de agricultores que, depois que migrou para a cidade grande, atuou, boa parte de sua vida, como empregada doméstica. Ela foi alfabetizada já adulta e só estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental.

Os dois viveram experiências diferentes, mas em alguns aspectos semelhantes, com a leitura. Ele teve todas as oportunidades para aprender. Meu avô, fazendeiro, pagava professora particular para alfabetizar os filhos. Porém, meu pai se declarava “rudo”. Dizia que as palavras não entravam em sua cabeça, que juntar as letras para que elas fizessem sentido era uma tarefa impossível para ele. Já minha mãe, na infância, nunca pôde ir à escola. Aos cinco anos, no lugar de uma boneca, deram-lhe uma enxada para trabalhar. Cultivavam a terra alheia para obterem o sustento.

Assim, os dois, por motivos diferentes, viveram a experiência de conduzir as suas vidas e a sua existência, desprovidos dos saberes dos mais letrados. Porém, ambos eram doutores na arte de educar e ensinaram-nos a amar a escola com todas as nossas forças. Quando os filhos foram chegando, e foram 8 filhos ao todo, minha mãe decidiu ficar em casa para cuidar de nós. Tínhamos que viver com o orçamento do meu pai que era vendedor ambulante. Ele vendia bolachões pelas ruas da Ceilândia montado em sua bicicleta cargueira.

Minha mãe fez questão de ficar em casa para cuidar de nós porque sabia que se delegasse essa tarefa a outra pessoa, certamente não haveria o zelo pretendido por ela. E foi assim, ficando conosco em casa, que ela se tornou contadora de histórias. Contava histórias de assombração, de almas penadas, de “mula sem cabeça”. Eu ficava apavorada com as narrativas. Ia dormir com medo. Tinha pânico de andar no escuro, mesmo dentro de casa, à noite. Mas como eu amava aquelas histórias!

Ela contava também acontecimentos de sua própria vida, de sua infância. Falava sobre como era difícil trabalhar na roça, na “panha” de café, as dificuldades que enfrentava por viver de favores, na casa de um tio, trabalhando à exaustão para garantir o teto e o prato, sem jamais receber o afeto esperado. Contava-nos como ela, já adulta, desejava aprender a ler e a escrever. Dizia-nos que pegava um pedaço de jornal ou qualquer outro papel que tivesse letras impressas e mostrava a um e a outro, pedindo-lhes que dissessem para ela, que letras eram aquelas. O desejo que ela tinha por aprender a ler era tão grande que foi em busca de alcançá-lo, quando já adulta, frequentou classes do extinto MOBREAL.

O único livro ao qual ela pode nos dar acesso foi a Bíblia e os livros didáticos. Durante muito tempo ela não frequentava igrejas, sentia-se decepcionada com o racismo manifestado em algumas delas: “Como podem exigir que eu tenha um cabelo longo como um véu, se o meu cabelo é crespo e só cresce para cima? ”, ela dizia. Mas não abria mão de que conhecêssemos a palavra de Deus. Nós a líamos todos os dias. Ela sentava e lia em voz alta para que ouvíssemos. À medida que alguns passavam a ser alfabetizados, elas os convidava a também lerem.

Meu pai veio para Brasília à época da construção da cidade. Trouxe uma quantia de dinheiro razoável para começar uma vida nova por aqui. Ele queria construir a própria autonomia e sair da dependência do meu avô. O fato de não ser alfabetizado o fez ser vítima fácil de golpistas. Perdeu todo o dinheiro que havia trazido e, por um sentimento de dignidade, disse que não voltaria para o Ceará com uma mão na frente e outra atrás e, por aqui, ficou. Assim, os dois, cada um ao seu modo, sabiam bem a falta que a escola e o saber formal faziam.

Dessa maneira, ter uma vida limitada pelas imposições feitas aos que não sabem ler, fez com que minha mãe e meu pai apresentassem a leitura a mim e aos meus irmãos, como a coisa mais importante do mundo. A forma como falavam da leitura me fazia crer que quem lia era alguém iluminado, com superpoderes, alguém capaz de vencer a tudo e a todos. E eu passei a desejar entrar na escola como se isso fosse, de fato, a coisa mais importante da minha vida.

A minha irmã, dois anos mais velha que eu, já sabia ler, já frequentava a escola. Eu a via como um ser mágico, superior. Eu queria muito aquilo para mim. Porém, quando entrei na escola, uma pequena escola pública próxima à minha casa, descobri que ler não era tarefa fácil. Ao debruçar-me sobre as letras, expostas na cartilha de alfabetização, elas não faziam nenhum sentido. As palavras escritas não eram tão eloquentes como os meus contaram-me. Para mim, elas eram silenciosas. Não diziam nada. Quando cursei a primeira série, parecia que todos sabiam ler. Parecia que toda a minha turma era alfabetizada, menos eu. Passei a ter pavor de que a minha professora descobrisse a minha ignorância. Tinha medo de que o meu desconhecimento das letras fosse exposto.

Recordo-me de que a professora colocava textos no quadro e tomava a nossa leitura. Eu ficava atenta, ouvindo a leitura de outras crianças e decorava as pequenas histórias que elas liam para que, quando chegasse a minha vez de ler, eu o fizesse de forma a convencer a minha professora de que, assim como as outras crianças, eu já sabia ler. Só eu sei a luta que era para decorar aqueles textos! Eu suava frio, ficava tensa a aula inteira.

Fui aprovada para a segunda série com notas medíocres. Mas, felizmente, na série seguinte tive uma professora que iluminou os meus dias na escola. Ela percebeu as minhas fragilidades e ofereceu-me o acolhimento afetivo que eu precisava para vencer o medo de aprender. À ocasião eu havia me transformado em uma criança silenciosa, quieta e mofina, pelos recorrentes episódios de agressões e xingamentos motivados pela cor da minha pele, pelo meu cabelo crespo e pelas roupas puídas que eu vestia. Fui me silenciando na esperança de que as agressões cessassem. Uma das minhas fantasias de infância era ter o poder de tornar-me invisível para que as pessoas não me vissem e, portanto, aquelas situações tão recorrentes de agressão deixassem de acontecer. Esta professora percebeu-me apesar do meu silêncio. Foi tão amorosa que me colocava no colo e ensinava-me com uma paciência e um amor jamais percebidos por mim antes.

A partir daquele momento eu fui resgatando a ideia implantada por minha mãe em minha cabeça, de que a leitura poderia trazer sentimento de realização e alegria. Foi como ter um grande clarão. Aprendi a ler, a escrever e, o mais importante, passei a obter prazer nisso. Ali, naquele momento, eu passei a crer também que ser professora era a coisa mais relevante que o ser humano poderia querer na vida. E defini um sonho a perseguir: eu seria professora para ajudar outras crianças a se libertarem do medo de aprender. Eu queira ser professora para ajudar crianças a acordarem os sentidos guardados nas letras, nas palavras, nos textos.

Desta forma, depois que aprendi a ler, à medida que fui cursando as séries seguintes, estabeleci como meta não deixar que os meus irmãos, mais novos que eu, vivessem o

sofrimento que eu havia vivido. Assim, quando eu tinha 12 anos, brincando de escolinha com eles, os ensinei a ler, a escrever a somar e a subtrair. Eles entraram na escola alfabetizados e um deles foi até mesmo passado para uma série seguinte, dada a desenvoltura na leitura de textos.

Depois da aprendizagem consolidada eu passei a transitar com mais segurança no mundo da leitura. Adotei a prática de escrever diários. Minha mãe trazia da casa de suas patroas agendas usadas que elas lhes doavam. Eu pegava aquelas agendas e nelas passei a guardar os meus segredos. Eu escrevia o que acontecia comigo todos os dias e lia, relia, escrevia, lia novamente. Aquilo me acalmava, dava-me prazer.

Depois, o meu acesso ao material de leitura foi ampliado porque os meus dois irmãos começaram a trabalhar como jornalheiros. Traziam gibis velhos para casa e eu amava lê-los. Devorava as histórias da turma da Mônica, eram as minhas preferidas. Mas também gostava das histórias de Walt Disney.

1.2 A realização de um sonho: a entrada no magistério

Com muito custo realizei o sonho de ser professora. Estudei na Escola Normal de Ceilândia dos 15 aos 17 anos. Com 18 anos prestei o meu primeiro concurso público para, a época, Fundação Educacional do Distrito Federal. Aos 19 anos já estava em sala de aula.

Atuei como alfabetizadora durante 4 anos e, em 1996, recebi o convite de uma amiga para trabalhar em uma biblioteca como professora articuladora de projetos literários. Não tinha muita noção do que seria aquilo, mas aceitei o desafio pela possibilidade de fazer algo diferente. Na ocasião, as políticas públicas para a formação de leitores ganharam uma força nunca vista em Brasília. Começaram a ser oferecidos cursos de formação para professores atuantes em biblioteca, cursos para professores regentes trabalharem na perspectiva de formação do estudante leitor.

Eu passei a fazer todos os cursos oferecidos, ir a todas as palestras. E foi nessa ocasião que eu me dei conta da minha ignorância em relação ao texto literário. Eu havia passado pelo Ensino Fundamental, pelo Ensino Médio, sem ter criado laços com a literatura. Recordo-me de duas professoras de português, nos anos finais do Ensino Fundamental que nos incentivavam a ler. Uma trabalhava com os livros da Série Vagalume, na 5ª série e a outra trabalhava com as Histórias para gostar de ler, na 7ª série. No Ensino Médio, estudávamos literatura, mas sem o contato com o texto literário. Só teorias, todas estudadas no manual didático de Douglas Tufano.

Neste período, nos cursos e palestras de formação oferecidas, ouvi a fala de muita gente apaixonada pela literatura. Luiz Milanese, Lygia Bojunga, Ana Maria Machado, Wanderley Geraldi, Lucília Garcez. E foi em uma das palestras dadas, em que Lucília fazia parte da mesa, que alguém da plateia perguntou-lhe que obra da literatura brasileira ela considerava a maior de todas. Lucília, então, passou a falar sobre *Grande Sertão: Veredas* de Guimarães Rosa. Mas não foi qualquer fala. Foi uma fala apaixonada, uma fala de encanto, de devoção por aquela obra. Uma fala que me envolveu e fez-me desejar ler o livro.

Somado a isso, quanto mais eu me aprofundava nos saberes relacionados à formação do leitor, mais eu tinha consciência da minha ignorância. Passei a sentir-me um embuste, um engodo. “Como eu posso formar leitores do texto literário, se eu mesma conheço tão pouco de literatura?” E foi nesta ocasião que eu, até então sem formação em nível superior, decidi cursar Letras Português e Respektivas Literaturas na Universidade Católica de Brasília. Queria tornar-me uma professora de biblioteca mais competente, mas, queria também, experimentar aquele prazer estético sobre o qual os apaixonados pela literatura falavam.

Entre no curso de Letras com assombro. Que mundo é esse da palavra poética, do texto literário? Tive a alegria de ter grandes mestres como Susana Souto, Sebastião Rios, Ana Maria Roland, que me fizeram compreender a complexidade do texto literário, sem, contudo, perder de vista a beleza dele. Tive o prazer de conhecer Machado de Assis, Clarice Lispector, Adonias Filho, Autran Dourado, Manuel Bandeira e encontrei o tão celebrado prazer estético sobre o qual eu ouvia os amantes da literatura falarem.

Em especial, o professor Sebastião Rios e a professora Susana Souto auxiliaram-me neste processo de entendimento do texto literário, ao desenvolverem um projeto voltado para o estudo de obras que tinham como temática “os sertões”. Lemos *O Sertanejo* de José de Alencar, *Os Sertões* de Euclides da Cunha, *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, *Morte e Vida Severina* de João Cabral de Melo Neto e o tão esperado *Grande Sertão: Veredas* de Guimarães Rosa. Foi um enorme achado! Lutei para vencer a dificuldade de compreensão das primeiras 100 páginas e descobri naquele romance as chaves para elaborar a minha existência. Encantei-me com as máximas que atravessam a obra. Refleti sobre o meu sentido no mundo quando vi Riobaldo repetir, reiteradas vezes: “Viver é perigoso, carece de ter coragem”.

Depois da leitura daquele romance eu nunca mais fui a mesma. Encontrei nos livros, nas obras literárias, as pontes necessárias para que eu conseguisse dialogar melhor comigo mesma. Descobri nas páginas dos romances, nos versos dos poemas, o caminho mais rico, mais pulsante para elaborar a minha existência, para colocar-me no mundo com mais lucidez e coragem.

A partir da minha própria experiência com o texto literário, estabeleci a literatura como prioridade em meu trabalho como professora. Hoje, tenho como princípio básico do meu fazer pedagógico que todo projeto, toda intervenção feita na escola para promover aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, deve ter como base a leitura. A leitura do que circunda o estudante, a leitura do mundo que ele traz inscrita em si mesmo, a leitura de suas fragilidades e também a leitura do texto literário, porque como bem diz Teresa Colomer, “literatura não é luxo, literatura é a base para a construção de si mesmo”.

1.3 De professora realizada à professora em crise: transformando o sofrimento em ressignificação

Assim, segui fazendo o meu trabalho como formadora de leitores, coordenadora pedagógica e professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Tudo ia bem até que, em um dado momento, passei por um longo processo de adoecimento que me afastou das salas de aula. Passei 10 meses enfrentando a angústia da depressão e tentando compreender o que havia me levado para aquele lugar e para aquele estado de ânimo. Após várias reflexões fui percebendo que o meu adoecimento estava relacionado, em certa medida, ao meu contexto de trabalho. Eu sentia dificuldades para estabelecer conexão com os estudantes. Eu os percebia apenas fisicamente na escola, alienados de tudo o que era proposto para eles. As condições de trabalho às quais eu estava submetida, a sobrecarga de turmas, a carga horária extenuante, tudo cooperava para que eu me sentisse triste, desmotivada e sem esperanças.

Entendi que havia chegado a um limiar: ou eu abandonava a profissão e buscava outro caminho que me proporcionasse maior satisfação ou eu seguiria, mas queria seguir feliz, porque sempre achei, como bem diz Lia Luft, que somos preciosos demais nos desperdiçando em ser aquilo que não devemos e não queremos ser.

Escolhi a segunda alternativa. Fui apercebendo-me de que o meu lugar é no chão da escola, na sala de aula. Mas entendi também que a minha formação até ali estava sendo insuficiente para ajudar-me a lidar com todos os desafios que me estavam sendo postos no exercício do magistério. A partir deste ponto decidi reinventar-me. Entendi que precisava fortalecer a minha formação. Ineri-me em vários cursos de extensão e em duas especializações promovidas pela Universidade de Brasília. Tornei-me especialista em Educação a Distância, em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar e participei dos cursos Gestar Português, Tecnologias na Educação e do Alfabetização e Linguagem, além de um curso sobre Juventude, Diversidade e Convivência Escolar

promovido pela Secretaria de Estado de Educação em parceria com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE.

Depois dessas vivências, o meu olhar para o espaço escolar e para o fazer pedagógico foi transformado. Quando cheguei ao Centro de Ensino Fundamental 12 de Ceilândia- CEF 12 de Ceilândia, escola na qual apliquei o Projeto Mulheres Inspiradoras, notei a ausência de práticas consistentes e sistemáticas de fomento à leitura e à escrita autoral e uma grande recorrência de tarefas escolares muito associadas a cópias do quadro e cópias do livro didático. Também observei que, entre os professores de língua portuguesa havia a prevalência de uma abordagem estruturalista da língua. Aos estudantes eram apresentadas muitas categorias e terminologias gramaticais, mas eles não eram colocados em situações de produção textual que lhes permitissem aplicar os conhecimentos apreendidos ou a compreender como se procede à análise linguística de um texto.

Somado a isso, como parte da inserção das novas tecnologias à minha prática pedagógica, criei uma página em uma Rede Social para interagir com os estudantes e conhecer os conteúdos postados e acessados por eles. Em certa ocasião, ao acessá-la, deparei com o vídeo produzido e postado por uma estudante de 13 anos, no qual ela se apresentava trajando roupas que expunham o corpo. Ela dançava uma música com forte apelo sexual e executava uma coreografia com gestos erotizados. Observei que, pelo post, a menina obteve centenas de visualizações e dezenas de “curtidas”. Notei, também, que alguns comentários postados pelas pessoas que visualizaram o vídeo eram ofensivos e depreciativos e traziam um conteúdo misógino e machista. Para a minha surpresa, a estudante não percebeu nos comentários nada que a ofendesse. Ao contrário, sentiu-se valorizada e passou a fazer outras postagens, cada vez mais provocantes.

Fiquei muito incomodada com o fato de uma menina de 13 anos expor-se nas Redes Sociais, em especial no Facebook, onde há o risco de enormes danos, daquela forma, sem dar-se conta dos perigos que corria. Realizei algumas pesquisas sobre o tema e descobri que aquele comportamento adotado pela estudante se chama *sexting* e refere-se a uma prática cada vez mais recorrente entre jovens e adolescentes de postar as próprias imagens e vídeos contendo teor sexual. Concluí que uma das explicações possíveis para o comportamento daquela menina, é que, como ser sócio-histórico que é, ela estava reproduzindo um modelo feminino celebrado pelas grandes mídias, no qual a mulher é valorizada apenas pelo quanto corresponde a um determinado padrão de beleza ou pelo quanto é sexualmente desejável. Notei, também, que muitos adolescentes adotam a prática do *sexting* por modismo, sem proceder a uma análise mais reflexiva das próprias atitudes.

Decidi então sistematizar um projeto que permitisse aos meninos e às meninas refletirem de forma crítica sobre o papel da mulher na sociedade e, principalmente, permitisse-lhes ampliar os seus repertórios de leitura e exercitar a escrita autoral. O princípio básico que norteou o projeto foi: se as meninas e os meninos estão tomando para si o referencial feminino da mulher reduzida a objeto sexual, uma intervenção possível seria oferecer outros referenciais femininos para que eles e elas pudessem se inspirar.

Assim surgiu o Projeto Mulheres Inspiradoras que teve como principais ações o estudo da biografia de dez grandes mulheres, a leitura de seis obras de autoria feminina e a produção de um texto autoral, escrito em primeira pessoa, no qual os estudantes foram convidados a escrever a história de vida de uma mulher do seu círculo social que eles considerassem a mais inspiradora de todas. O projeto foi desenvolvido com cinco turmas dos 9º anos, ao longo de todo o ano de 2014, como parte de um projeto interdisciplinar. Eu recebi o desafio de construir um projeto para as cinco turmas, dentro da parte diversificada do currículo e, como sou professora de Língua Portuguesa, optei por construir um projeto sustentado em cinco pilares: leitura contextualizada, escrita como prática social, protagonismo dos estudantes, pedagogia de projetos e, ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva sociointeracionista.

O projeto traduziu-se em uma alternativa ao modelo educacional prevalecente que eu percebi que precisava superar. Os resultados obtidos foram positivos e incluíram a mudança da percepção da minha identidade como educadora, como mulher negra e como pessoa no mundo. Também percebi mudanças na identidade dos estudantes em relação a como eles viam o espaço escolar e as atividades propostas nas aulas de Língua Portuguesa.

Ao inserir-me nessa especialização, buscando permanentemente o fortalecimento da minha formação, entendi que poderia trazer para o contexto acadêmico as experiências vividas ao longo do Projeto Mulheres Inspiradoras. O meu desejo era a partir da elaboração da presente pesquisa lançar um olhar científico que me ajudasse a sistematizar e organizar em categorias as mudanças nos traços de identidade dos estudantes contemplados com a iniciativa pedagógica proposta. No próximo capítulo desse texto, eu retomo algumas dos conhecimentos que construí ao longo da pesquisa, especificamente, durante o período de inserção nos módulos temáticos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A busca por um novo paradigma educacional – aprendendo sobre leitura, escrita e letramentos.

Todos os módulos propostos para pesquisa e investigação ao longo da especialização trouxeram informações fundamentais à compreensão da necessidade de construção de uma prática pedagógica que se oriente pelo letramento crítico e pelo ensino da Língua Portuguesa como uma prática social e, em uma perspectiva interdisciplinar.

No módulo I, a partir da temática “Linguagens e letramentos na sociedade e na escola” foram abordados assuntos como a relação entre a concepção de linguagem, sociedade e sujeito e a concepção pedagógica que orienta o trabalho do professor. Vale destacar o texto de Paulo Freire “A importância do ato de ler”. Nele o autor propõe uma reflexão sobre a grande complexidade envolvida no ato de ler. Ele afirma que ler é algo muito maior do que a mera decodificação de letras. Ler envolve observar atentamente o próprio mundo, a própria existência, a realidade na qual se está inserido. Nesse sentido, ler é algo que se inicia muito antes da escolarização, muito antes da nossa apresentação às primeiras letras e é também algo que se estende por toda a nossa existência.

Dentro dessa concepção de leitura, está também uma concepção de educação como um ato político. O autor menciona que é um erro acreditar na educação como um processo “neutro”. Ele afirma que: “A educação deve ser vivenciada como prática concreta de libertação e de construção da história” (Freire, 1982). Assim, ele estabelece a diferença entre uma prática pedagógica crítica e uma prática pedagógica ingênua, lembrando que educar é, por natureza um ato político. Ainda no módulo I foi proposta a leitura do texto “Alfabetização e letramento” de Bortoni (2014). A autora destaca que:

Seguindo a mesma trajetória dos países desenvolvidos, o final do século XIX impôs, a praticamente todos os povos a exigência da língua escrita não mais como meta de conhecimento desejável, mas como verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania. (Bortoni, 2014, p.01)

O texto lança luz sobre o termo “letramento” a fim de que compreendamos a complexidade envolvida no processo de aquisição da língua escrita. Fazendo um breve resgate histórico, a autora lembra-nos de que, durante as primeiras décadas do século XX por muito tempo, se entendeu que a mera decodificação de letras poderia ser suficiente para estabelecer diferenças entre alguém alfabetizado e alguém não alfabetizado.

Ela esclarece que, o que se percebe em nosso país é a existência de um grande contingente que sabe ler e escrever, porém no sentido restrito do processo. Leem, mas não

incorporam a escrita e a leitura às suas práticas sociais, já que não sabem redigir um documento oficial, consultar um determinado gênero textual em busca de uma informação específica, ler textos literários, jornais, etc.

O texto ajuda-nos a compreender que este quadro pode ser explicado pelas questões sociais que pautam o país. Com um país desigual, com má distribuição de renda, observa-se também um cenário no qual, determinados grupos têm pleno acesso a práticas letradas e outros completamente desprovidos das condições e dos recursos mínimos para o exercício dessas práticas.

Dialogando com as considerações propostas por Bortoni (2014), Rojo em entrevista concedida em 2013, falando sobre os Multiletramentos chama a atenção para a importância de se incorporar ao fazer pedagógico outros letramentos que transcendam o impresso padrão. A autora destaca que a geração “Z” está aprendendo, sem necessariamente precisar da escola, portanto, para que os conteúdos do currículo façam sentido é fundamental que cada unidade de ensino parta do repertório do estudante da cultura local, daquilo que ele leva para a sala de aula. Rojo (2013) esclarece que isso só será possível se os professores passarem a adotar práticas que se filiem a Pedagogia de Letramentos e à Pedagogia de Projetos e se distanciarem da Pedagogia de Conteúdos.

Já no módulo III foram apresentadas as primeiras informações sobre Metodologia do Trabalho Científico, visando à construção do texto monográfico, parte imprescindível à conclusão dessa especialização.

No módulo IV o tema foi “Leitura e Literatura na Vida Escolar e no Cotidiano”. O conceito de letramento passa a ser retomado nessa nova etapa do curso e lança-se um olhar mais detalhado para as características específicas dos processos de leitura e escrita na atualidade. Os tópicos propostos no módulo mostraram que os textos que circulam no ciberespaço têm especificidades como: transmutação, ou seja, textos que se ligam, modificam-se, transmutam-se e dão origem a novos gêneros, a não linearidade, a volatilidade, a multissemiose, a interatividade, a fragmentariedade, a iteratividade e a descentração.

Além de propor uma reflexão sobre as peculiaridades que compõem os textos que circulam na *web*, o módulo IV também propôs interessantes considerações sobre as práticas de leitura e escrita adotadas na escola. Nesse sentido, vale a pena destacar as informações trazidas por Kleiman no texto “A concepção escolar da leitura” Kleiman (2004) apresenta consistentes argumentos sobre como algumas das abordagens realizadas pelos professores de línguas mostram-se ineficientes e, muitas vezes, acabam cooperando para afastar o estudante do universo da leitura. Nesse sentido, já na introdução do texto, ela afirma que “para formar

leitores devemos ter paixão pela leitura” (Kleiman, 2004, p.15). O problema, segundo ela, é que grande número de profissionais da área escrita não gostam de ler. Como essas pessoas poderiam lograr êxito na tarefa de formar leitores?

Em harmonia com esse dado, o capítulo 2 do livro *Oficina de Leitura: Teoria e Prática* da autora busca esclarecer porque a leitura tem se tornado algo tão difícil para os estudantes. Uma das questões suscitadas é a de que, para que o estudante se engaje na leitura com mais afinco e, de fato, venha a desenvolver-se, tornando-se a cada nova etapa escolar um leitor mais competente, seria necessário tanto que ele fosse capaz de compreender o que lê, quanto percebesse sentido naquilo que está lendo ou na forma como as leituras estão sendo propostas.

Nessa perspectiva, as considerações da autora sinalizam que a maior parte dos estudantes não se torna, de fato, leitor, porque, as práticas adotadas pelos professores, em sala de aula, fazem com que, para a maioria deles, a leitura seja algo “difícil demais, justamente porque ela não faz sentido para eles”. (Kleiman, 2004, p.18)

A autora passa, então, a proceder à análise das estratégias didáticas, mais recorrentemente adotadas por professores no trabalho com a leitura. São práticas tradicionais que ela classifica como: “desmotivadoras” e “perversas”, que geram consequências “nefastas”. Tais práticas, ela esclarece, são sustentadas por um “entendimento limitado e incoerente” do que seja ensinar português.

Chama a atenção que a autora mencione, inclusive, que essas abordagens equivocadas de leitura não estejam presentes só em sala de aula, mas sejam adotadas também em provas e exames elaborados para a admissão em escolas, universidades, cargos públicos. Isso porque, as avaliações propostas pelas bancas pedem do candidato um conhecimento “fragmentado e mecânico sobre gramática da língua decorrente de uma abordagem de ensino que é, ativamente, contrária a uma abordagem global, significativa, baseada no uso da língua”.

Assim, a autora se propõe a desvelar as práticas pedagógicas presentes na escola e que, embora se apresentem com o objetivo de formar leitores competentes, na verdade, colaboram, para afastar o estudante do texto.

Merece destaque a análise que Kleiman (2004) realiza de algumas atividades de interpretação de texto presentes nos livros didáticos. As atividades apresentadas por ela revelam, por exemplo, abordagens que, solicitam do estudante, após a leitura de um texto, um “produto mensurável”, uma resposta única, como se o texto tivesse um sentido imanente a ser “descoberto” pelo estudante. Ela coloca em evidência propostas pedagógicas limitadas que atuam na contramão do que é necessário para formar leitores como: a adoção de

automatismos, o desprezo à experiência do leitor, a utilização de avaliações que desmotivam o estudante e o fazem associar a leitura apenas ao dever.

Uma alternativa plausível para a superação de práticas tradicionais e conservadoras no ensino de língua, leitura e literatura é a incorporação das sequências didáticas ao fazer pedagógico, outro tema abordado no módulo em questão, por Suassuna, Melo e Coelho (2007). Os autores oferecem um paradigma para que os professores da área de línguas e os demais que se percebam como agentes de letramentos, possam construir, de forma autoral, sequências didáticas compatíveis às características de seus estudantes. O trabalho do professor seria, portanto, de realizar a adaptação das propostas apresentadas à realidade na qual ele está inserido.

Os autores dão grande ênfase ao trabalho com a oralidade. Dentro do modelo educacional prevalecente, o que se percebe muitas vezes é uma abordagem de ensino da língua, muito mais centrada no ensino das categorias gramaticais, feito de forma descontextualizada e com um destaque muito maior às cópias e exercícios do livro didático que à oralidade.

Afastando-se dessa concepção estruturalista do ensino da língua, os autores sugerem que a abordagem da gramática aconteça à medida que o estudante se confronte com os problemas que surgirem ao proceder à análise linguística de um texto produzido por ele. Nesses casos, será necessário reservar um tempo específico para trabalhar os aspectos gramaticais que se mostrem necessários.

Suassuna, Melo e Coelho (2007) ainda apresentam sugestões relevantes sobre como definir que gêneros textuais trabalhar a cada ano, tendo-se sempre o cuidado de não negligenciar a modalidade oral. Eles mencionam a importância de não se supervalorizar os erros ortográficos e dão sugestões práticas quanto a como proceder no momento da correção dos textos dos estudantes.

O Módulo V teve como tema “Letramentos e práticas pedagógicas: construindo espaços interdisciplinares”. Foram propostas temáticas importantes como a relação entre a transmissão da herança cultural e a linguagem. Partindo do vídeo “Vida Maria”, Masiero e Silva (2013) citam a definição de cultura elaborada por BOSI (1992, p.16) quando diz que “cultura é o conjunto das práticas, técnicas, dos símbolos e dos valores que devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social”. Refletindo sobre o peso da herança cultural para as gerações futuras, as autoras destacam que a linguagem é um elemento essencial no processo de aquisição e apropriação de uma cultura.

Outro tópico importante abordado no módulo V é a questão da pedagogia de projetos e a proposta de abordagens inter e transdisciplinar dos conteúdos escolares. Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais, quando as Diretrizes Curriculares e o Currículo em Movimento apontam para a necessidade de se repensar a forma como o ensino das disciplinas tem sido conduzido. As autoras do módulo falam sobre a importância de educadores se articularem para a construção de projetos pedagógicos que privilegiam o diálogo, os pontos de contato entre as várias disciplinas e que permitam a contemplação de temas transversais como a sustentabilidade, a ética, a orientação sexual, a cidadania, a igualdade de gênero, entre outros. Falando sobre o movimento da interdisciplinaridade, Ribeiro (2015) afirma:

O movimento da interdisciplinaridade exige um novo olhar sobre integração. Olhar o que não se mostra e alcançar o que ainda não se consegue. Isso envolve uma nova atitude de aprendiz – pesquisador, o que aprende com sua própria existência, pesquisando. Para tanto é impossível pensá-lo como um modelo estático ou um paradigma ao qual, por exemplo, um currículo deva conformar-se. Pressuporia paradoxos que desafiam e revolucionam os paradigmas norteadores, desestabilizando-os para conduzi-los a uma nova ordem.

Falar em interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, como se propõe nos Parâmetros Curriculares Nacionais traduz-se em uma concepção de educação em que seja possível aprender conhecimentos organizados de forma sistemática, sem se perder de vista as questões da vida real e a necessidade de transformação dos cenários que estão colocados em cada comunidade escolar. Segundo os PCN, significa “aprender sobre a realidade, na realidade e da realidade” (PCN, 1996)

O Módulo VI propõe uma detalhada reflexão sobre a avaliação. E apresenta uma questão fundamental: “como superar as práticas avaliativas marcadas pela avaliação classificatória, seletiva e excludente? Como utilizar instrumentos de avaliação em uma perspectiva formativa?”

Respondendo a essa questão as autoras do módulo afirmam: “Avaliar não é um ato pontual. Ou seja, à avaliação interessa o que estava acontecendo antes, o que está acontecendo agora e o que acontecerá depois com o educando, na medida em que a avaliação da aprendizagem está a serviço de um processo pedagógico construtivo”.

Nesse sentido, Villas Boas (2006) propõe um olhar diferenciado em relação às tradicionais formas de avaliação ao discutir a necessidade de perceber a avaliação não como um fim em si mesmo, mas como algo inerente ao processo de formação dos estudantes. Ela afirma que a questão da avaliação é tão primordial que ela se traduz em “um mecanismo pelo qual o estudante é incluído na escola ou deixado fora dela”.

Ao falar em avaliação formativa, Villas Boas (2006, p. 81) está falando de uma concepção de avaliação que se “despe de autoritarismo” que busca “valorizar o estudante, a aprendizagem, que o torna parceiro de todo o processo e o conduz à inclusão”. Nessa perspectiva, não são apenas os critérios de avaliação que são levados em conta, mas o próprio estudante, o esforço despendido por ele, o contexto em que ele se insere e as aprendizagens que ele evidenciou construir ao longo do processo pedagógico. Na lógica proposta pela autora, a avaliação deixa de ser um instrumento de punição ou de ameaça e passa a se traduzir em uma avaliação que seja mediadora, emancipatória, dialógica e fundamentada na cidadania.

Alguns apontamentos muito importantes são apresentados como, por exemplo, os conceitos de automonitoramento, *feedback* e autonomia do estudante. A pesquisadora esclarece que este é um elemento chave na avaliação formativa porque é a partir dele que o professor orientará o estudante rumo à superação das dificuldades apresentadas. Esse *feedback* terá como máxima o compromisso com a aprendizagem do estudante e não a mera preocupação com as notas.

Para proceder, apropriadamente a este recurso Villas Boas, adverte que o professor deverá ter uma concepção apropriada de qualidade, em relação à atividade que ele propôs. O estudante, tendo uma concepção de qualidade semelhante à do professor, à medida que for orientado por ele, terá condições de ponderar sobre a qualidade do que está sendo produzido, concomitante ao processo de produção e ter possibilidades de encaminhamentos ou estratégias aos quais possa recorrer. O que se deseja com a proposta de *feedback* é que o estudante tenha condições de julgar a qualidade do que está produzindo à medida que produz.

Villas Boas esclarece que embora o *feedback* tenha papel fundamental na orientação do estudante rumo a aprendizagens sólidas, a meta é que ele não se restrinja ao julgamento do professor e, progressivamente vá sendo capaz de se automonitorar e caminhar na direção de uma autonomia cada vez mais plena como aprendiz.

Outro aspecto fundamental da avaliação abordado pela autora e corroborado pelas Diretrizes de Avaliação (2015) é quanto à maneira de conduzir a avaliação informal. Villas Boas (2014-2016) esclarece que a avaliação informal acontece, a todo momento, em sala de aula e que, se feita da maneira apropriada, ela pode ser um valioso instrumento de promoção do desenvolvimento do estudante. Quanto a isso ela afirma:

A avaliação informal pode acontecer quando o professor: dá ao estudante a orientação de que necessita, no momento exato, manifesta paciência respeito e carinho ao atender as suas dúvidas; providencia os materiais necessários à aprendizagem; demonstra interesse pela aprendizagem de cada um; atende a todos com a mesma cortesia e interesse sem demonstrar preferência; elogia o alcance dos objetivos da aprendizagem; não penaliza o estudantes pelas aprendizagens ainda não

adquiridas, mas ao contrário, usa essas situações para dar-lhe mais atenção, para que ele realmente aprenda; não usa rótulos nem apelidos que humilhem ou desprezem os estudantes; não comenta em voz alta suas dificuldades ou fraquezas; não faz comparações; não usa gestos nem olhares de desagrado com relação à aprendizagem.” (Villas Boas, 2006, pág. 83)

Em consonância com tais propostas, as Diretrizes de Avaliação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2014-2016), documento oficial que deve nortear as práticas avaliativas nas escolas da Rede, quanto à avaliação informal, assevera que estudos recentes sinalizam para o fato de que a avaliação informal pode ser usada negativamente quando se transforma em pretexto para estigmatizar o estudante como lento, preguiçoso ou mau estudante.

Reiterando a escola como um espaço legítimo de participação da comunidade, as Diretrizes de Avaliação ainda destacam a necessidade de que a família tenha o direito de participar do processo de avaliação no planejamento, na execução e na avaliação em si. Nesse sentido, a escola tem a obrigação de sistematizar espaços formais como Conselhos de Classe Participativos nos quais seja assegurado às famílias o direito à voz, quanto aos instrumentos e aos critérios de avaliação adotados pelos professores.

Ainda em consonância com os pressupostos teóricos presentes no texto de Villas Boas, (2006) as Diretrizes de Avaliação definem a avaliação formativa como a concepção de avaliação onde estão “as melhores intenções para acolher, apreciar e avaliar o que se ensina e o que se aprende. Avaliar para incluir, incluir para aprender e aprender para desenvolver-se: eis a perspectiva avaliativa adotada”. (Diretrizes de Avaliação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014-2016 p. 12 e 13). A partir desta lógica, como afirma a autora, a avaliação é um ato ético por excelência.

Também em uma perspectiva de mudança de paradigma quanto à avaliação, Ruy e Souza (2006) chamam a atenção para os problemas inerentes às concepções mais tradicionais e conservadoras de avaliação. Eles mencionam que muitas vezes o que orienta a elaboração de instrumentos avaliativos são os princípios que regem a preocupação restrita com resultados, com a meritocracia e a verticalidade. Nessa ótica, a avaliação se configura meramente como mecanismo de controle, punição e classificação.

Os autores esclarecem que os educadores vêm de uma tradição que os formou para a subserviência, assim, nem sempre há um questionamento quanto a esse modelo que reduz a avaliação a um ritual, a um momento pontual, específico, em que se testa as aprendizagens, meramente, para se atribuir notas.

Subvertendo essa lógica tradicional, Ruy e Souza (2006) redimensionam o olhar em relação ao erro cometido pelo estudante e que é tão rechaçado nas concepções mais tradicionais de avaliação, educação e aprendizagem. Para os autores o erro pode ser associado à esperança, ao conhecimento e à aprendizagem. Eles combatem a ideia do erro utilizado como legitimador do fracasso e como estratégia para disciplinar os indivíduos.

Partindo deste ponto, os pesquisadores propõem que o professor mude a maneira de perceber o erro, ao afirmarem:

Analisando o erro como indicador diagnóstico que fornece informações sobre as formas de constituição das relações entre os conhecimentos, os professores principiam na superação do modelo em que o julgamento de um saber se fazia único, absoluto, classificatório, comparativo e competitivo, avançando na construção de uma percepção segundo a qual o acompanhamento dos processos de aprendizagem prioriza a cooperação, a participação, a inclusão e a vivência ética. (Ruy e Souza, 2006, Página 54)

Afastando-se da lógica tradicional na qual o erro é responsabilidade apenas do estudante, Ruy e Souza (2006) destacam o papel fundamental do professor quanto a compreender o erro cometido pelo estudante e mobilizar-se em favor de que ele supere as dificuldades apresentadas. Eles afirmam que para que os estudantes vivenciem experiências de êxito no processo pedagógico, o professor deverá comprometer-se com a realidade da turma que está atendendo, destacar as relações do seu conteúdo com outras disciplinas, ter uma compreensão e uma leitura de mundo e do que o circunda e compreender que formar é um processo muito mais complexo do que treinar.

Encerrando o estudo dos módulos, realizamos pesquisas e estudos no Módulo VII, que versou, basicamente sobre Interdisciplinaridade e Multiletramentos. Um dos destaques do módulo foi o texto de Alves (2013) sobre os aspectos conceituais da Interdisciplinaridade. A autora apresenta informações muito relevantes à compreensão das bases históricas da interdisciplinaridade. Ela afirma que “historicamente a interdisciplinaridade tem suas raízes na crítica à sociedade ocidental moderna, especialmente a um de seus legados que é a especialização do conhecimento”. (idem, p.7)

Ainda segundo a autora, a ideia de se trabalhar fomentando o diálogo e ressaltando os pontos de contatos das diferentes disciplinas nasceu também a partir de “um desejo de superar as formas de aprender e transformar o mundo que são marcadas pela fragmentação do conhecimento” idem, p.7) As teorias filiadas à interdisciplinaridade também se revelam como uma oposição clara à já sedimentada maneira de conhecer: “aquela balizada pela racionalidade instrumental que insiste em um lugar de poder de onde os seres humanos passaram a olhar para o mundo e a natureza com o intuito de conhecê-la e dominá-la”.

Outra base histórica importante que merece ser mencionada é a que se refere ao período de meados de 1960 em que, segundo Alves (2013) os movimentos estudantis, em especial na França e na Itália, passaram a reivindicar um novo modelo de universidade e de escola que provocasse o rompimento com a “Educação por Migalhas”, ou seja, que fosse além da proposta de se trabalhar com disciplinas compartimentadas, fechadas em si mesmas, como se o conhecimento assim se colocasse na natureza.

Todos os fundamentos teóricos apresentados ajudam a compreender que, de fato, urge que trabalhem na perspectiva da interdisciplinaridade. Uma das razões fundamentais se sustenta no princípio de que: “a interdisciplinaridade é uma prática que nasce da perplexidade e receptividade diante do mundo e da vida”. Apresentar o conhecimento como algo dinâmico, passível de ser contestado e em constante diálogo com as mais diferentes disciplinas e áreas do conhecimento é um estímulo ao exercício do pensamento crítico e reflexivo.

Além disso, a tendência à excessiva especialização, afirma Alves (2013, p. 7) vinha cooperando para a manutenção de “uma proposta de conhecimento que incitava o olhar do estudante numa única, restrita e limitada direção, a uma patologia do saber”.

O trabalho na perspectiva interdisciplinar, portanto, amplia os horizontes de aprendizagem do estudante, permite-lhe atribuir maior sentido ao que está aprendendo, contribui para que ele tenha uma postura mais reflexiva e menos subserviente diante do que lhe é apresentado como conhecimento científico, oferece condições mais sólidas para a efetivação de aprendizagens significativas e para um desenvolvimento mais pleno do estudante.

Implantar essa nova forma de trabalho na escola não é tarefa fácil porque, como afirma Alves (2013, p.6): “para a adoção de uma prática interdisciplinar é necessária uma profunda mudança nos modos de ensinar e aprender, bem como na organização formal das instituições de ensino”. O modelo educacional que está posto é um modelo construído a partir da fragmentação do conhecimento e do trabalho com as disciplinas isoladas, descontextualizadas. Assim, trabalhar na perspectiva da interdisciplinaridade se constituiu em um desafio porque representa romper com um paradigma, representa a busca por uma outra prática pedagógica que está por ser construída, que requer um professor aberto ao diálogo, ciente da necessidade de fortalecimento da própria formação, disposto a sair da zona de conforto e empreender esforço na consolidação de um projeto pedagógico que celebre o conhecimento como algo vivo, dinâmico e rico demais para ser reduzido em gavetas do saber.

Em harmonia com a ideia de um conhecimento que é vivo, pulsante e não algo estático, imutável, encastelado em livros, separados em compartimentos, o *Currículo em*

Movimento (2010) propõe um trabalho pedagógico orientado pelo constante estabelecimento de diálogo e conexão entre as diferentes áreas do saber. Os Pressupostos Teóricos do documento não deixam dúvidas de que a interdisciplinaridade é um caminho possível. A própria ideia de um currículo “em movimento” já sinaliza a proposta de uma prática pedagógica que supere o modelo tradicional no qual o professor de uma determinada área é o dono da verdade sobre ela e os estudantes são expectadores que deverão apreender esse conhecimento da maneira mais subserviente possível.

Um currículo que se coloca “em movimento” é um currículo aberto para os eixos transversais, para os eixos integradores, que busca a construção do conhecimento de maneira contextualizada e que tem como máxima a formação do indivíduo para a cidadania e na cidadania. O Currículo em Movimento se revela, portanto, como um importante documento que oferece os fundamentos teóricos e aponta caminhos possíveis para a consolidação de uma proposta pedagógica orientada pela interdisciplinaridade.

Ainda no Módulo VII foram retomados conceitos relacionados aos Multiletramentos. A proposta foi trazer à tona o fato de que é importante que a escola esteja atenta aos letramentos presentes na comunidade escolar. Os pressupostos teóricos do módulo ressaltam a condição de todos os professores como agentes de letramento. Nesse sentido, um dos principais objetivos da escola é: “possibilitar que seus estudantes possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”.

Nesse aspecto, é importante destacar a relevância do fato de que a escola é uma das mais importantes agências de letramento. É nesse espaço, que deve se apresentar como um espaço plural, democrático, aberto à diversidade, em que os estudantes terão oportunidades de acesso aos bens culturais já produzidos pela humanidade.

Visando ao oferecimento de condições para a construção cada vez mais plena da cidadania, o módulo VII propõe que as instituições de ensino privilegiem a leitura em seus currículos e projetos político-pedagógicos, isso porque o exercício da leitura e o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao ato de ler são fundamentais para a promoção da inclusão social.

Assim, toda a bibliografia proposta ao longo do curso Letramentos e Práticas Interdisciplinares sinalizaram para a necessidade da superação do paradigma educacional que está posto, no qual aos estudantes é imposta a condição de expectadores do processo pedagógico. Há pouco fomento à escrita autoral e à leitura e pouco diálogo com a realidade na qual os estudantes estão inseridos.

Como já mencionado, o Projeto Mulheres Inspiradoras foi sistematizado na perspectiva de se buscar um novo paradigma educacional que possa proporcionar aos estudantes efetivas condições de desenvolvimento e de aprendizagem. Agora, com a possibilidade de trazê-lo para o espaço acadêmico, a fim de lançar o olhar de pesquisador crítico, na próxima sessão tecerei algumas considerações sobre Discurso e Mudança Social, Identidade e Pedagogia Crítica, na perspectiva da triangulação.

2.2 Discurso e mudança social, Identidade e Pedagogia Crítica

Além dos pesquisadores propostos ao longo da Especialização, a cada módulo de estudo e temáticas, a pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida também a partir das Teorias filiadas à Análise de Discurso Crítica – ADC, segundo as considerações de Norman Fairclough e Chouliaraki e as teorias da identidade segundo Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva. Foram abordadas também as questões discutidas por Henri Giroux, na perspectiva da Pedagogia Crítica.

Norman Fairclough é um dos fundadores da Análise de Discurso Crítica. Essa área de estudos analisa a influência das relações de poder sobre o conteúdo e a estrutura dos textos. Seu trabalho de pesquisa foca o lugar da linguagem nas relações sociais e na linguagem como parte integrante de processos de mudança social.

O texto de Fairclough (2001), portanto, aborda questões essenciais para a compreensão da proposta de Análise de Discurso Crítica. O autor tem o cuidado de trabalhar os conceitos que podem ser considerados pré-requisitos para o entendimento da Teoria Social do Discurso. Ele esclarece o que é prática discursiva, discurso, fala sobre as funções da linguagem, a concepção tridimensional do discurso, a estrutura textual, o produtor textual, a ideologia e a hegemonia.

Fairclough vai articulando esses diferentes conceitos para que o leitor construa a base necessária à compreensão do método adotado por ele, que aborda sete itens principais: vocabulário, gramática, coesão, coerência e estrutura social e três outros que não são usados na análise textual, mas, na análise da prática discursiva que são: a força dos enunciados, tipos de fala, coerência dos textos e intertextualidade.

Referindo-se às principais proposições da ADC, Resende e Ramalho (2004, p. 185) esclarecem que a Análise de Discurso Crítica procura estabelecer um quadro analítico capaz de mapear a “conexão entre relações de poder e recursos linguísticos selecionados por pessoas ou grupos sociais”.

Merece registro o quanto o texto de Fairclough preocupa-se em remeter-se a outros pesquisadores. Ele o faz, em alguns momentos para apontar os pontos de diálogo entre a sua abordagem e a de outros pesquisadores, e em outros para evidenciar o quanto a sua pesquisa pretende superar lacunas e fragilidades de outras que a antecederam. Nesse sentido, Fairclough esclarece que a sua teoria parte de “uma concepção foucaultiana de discurso com a ênfase backhtiniana na intertextualidade”. Para compreender a proposta de análise ou a teoria de Fairclough é necessário ter claras as principais concepções do autor acerca do que é discurso. Quanto a isso ele afirma:

O discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias formas e convenções, tanto de natureza discursiva como não-discursiva, e assim por diante. (Fairclough, 2001, p. 91)

O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (Fairclough, 2001, p. 92)

Para o autor, a proposta da análise linguística é fundamental como método para estudar a mudança social. Discurso e prática se vinculam de maneira intrínseca, sendo o próprio discurso considerado uma prática social. Com suas proposições Fairclough (2001) sinaliza para a necessidade de dar maior papel de destaque à linguagem no estudo dos fenômenos sociais. A Análise de Discurso Crítica teria assim a função de “tornar transparentes os aspectos opacos dos discursos, no que dizem respeito às desigualdades sociais” (Costa, 2012). Para ele, os discursos não apenas “refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as constituem...” (Fairclough, 2001, p. 22) e “são esses efeitos sociais do discurso que são focalizados na Análise do Discurso”.

Fairclough (2001, p. 22) afirma que a sua intenção ao reunir análise linguística e teoria social dá-se pela busca da combinação “desse sentido mais socioteórico de ‘discurso’ com o sentido de ‘texto’ e interação, na análise do discurso orientada linguisticamente”. Uma questão essencial que precisa ser compreendida é que esta proposta de Fairclough converge para a definição de “evento discursivo” sendo, ao mesmo tempo, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social.

Dessa maneira, percebemos que o desejo do pesquisador é “desenvolver uma abordagem para a análise de discurso, que poderia ser usada como método dentre outros para investigar mudanças sociais...” (Fairclough 2001, pág. 27)

É importante destacar também que a Análise de Discurso Crítica deliberadamente se opõe à Linguística regular e à Sociolinguística. Quanto a isso, citando Faowler (1979), em sua obra, Fairclough afirma: “A sociolinguística é criticada porque meramente estabelece

correlações entre linguagem e sociedade, em vez de buscar relações causais mais profundas, incluindo os efeitos da linguagem na sociedade: ‘a linguagem serve para confirmar e consolidar as organizações que a moldam’” (Fairclough, 2001, pág. 47). Quanto à linguística crítica, ele aponta as seguintes limitações:

Ela confere uma ênfase unilateral aos efeitos do discurso na reprodução social de relações e estruturas sociais existentes e, conseqüentemente, negligencia, tanto o discurso como domínio em que se realizam lutas sociais, como a mudança no discurso, uma dimensão da mudança social e cultural mais ampla. (Fairclough, 2001 p. 47)

Outra observação importante a ser feita sobre as críticas às teorias de análise do discurso que antecederam à Fairclough, diz respeito ao fato de que, na Linguística Crítica, por exemplo, “há uma negligência da capacidade dos sujeitos de agirem como agentes, e mesmo de transformarem eles próprios as bases da sujeição”. (Fairclough, 2001 p. 56) Assim, Fairclough aponta que, em algumas teorias de análise, como a ‘Althusseriana’, por exemplo, entende-se o sujeito como alguém posicionado ideologicamente, porém não abordam que esses sujeitos possam contestar e reestruturar a dominação.

Dessa maneira, a Análise de Discurso Crítica, para o pesquisador Norman Fairclough: “preocupa-se não apenas com as relações de poder no discurso, mas também com a maneira como as relações de poder e a luta de poder moldam e transformam as práticas discursivas de uma sociedade” (Fairclough, 2001, p.54). O que se busca, portanto, é:

Uma análise do discurso que focalize a variabilidade, a mudança e a luta: variabilidade entre as práticas e heterogeneidade entre elas, como reflexo sincrônico de processo de mudança histórica que são moldados pela luta entre as forças sociais. (Fairclough, 2001 pág. 56).

Assim, a questão fundamental é, “como o discurso contribui tanto para a reprodução, como para a transformação da sociedade”. Nesta perspectiva, outro ponto a destacar é que, segundo Costa (2012, p.3) a Análise de Discurso Crítica – ADC difere das Ciências Sociais, no sentido de que “declara, abertamente seu propósito emancipador que a motiva”.

Resende e Ramalho (2004) apresentam alguns conceitos fundamentais à compreensão do método proposto pela ADC. As autoras mencionam o quanto conceitos como hegemonia e ideologia são relevantes para que se proceda à análise da instância discursiva em questão.

Nesse sentido, partindo da definição proposta por Belligni (2002, p.579) elas contestam que, como afirma o pesquisador a hegemonia seja uma:

... capacidade de direção intelectual e moral em virtude da qual a classe dominante, ou aspirante ao domínio, consegue ser aceita como guia legítimo, constitui-se em classe dirigente e obtém o consenso ou a passividade da maioria da população diante das metas importantes da vida social e política de um país. (Resende e Ramalho, 2004 apud Belligni (2002, p.579))

Resende e Ramalho (2004) lembram que hegemonia é um conceito que:

Sugere processo de luta articulatória com pressões e limites específicos mutáveis, portanto envolve mais articulação e alianças do que capacidade e implica, ao contrário de constituir-se em caráter definitivo, a necessidade de ser, continuamente renovada, recriada, defendida e sustentada. (Resende e Ramalho, 2004.p.197)

Tão caro quanto o conceito de hegemonia é o conceito de ideologia para a ADC. Ramalho (2005, p. 284) destaca a relação entre esses dois elementos ao afirmar que, na perspectiva da concepção crítica, que é aquela que interessa a ADC a “ideologia é hegemônica”. Isso se dá porque é a ideologia que se oferece à função de estabelecer e manter relações de dominação. Ela é, portanto, segundo a autora, um elemento decisivo no processo de reprodução da ordem social. Ramalho (2005) destaca ainda que há modos pelos quais a ideologia atua para sustentar essas relações de dominação. Ela cita processos como legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação.

Para desvelar os sentidos que estão presentes no discurso e cooperar para a mudança na estrutura social, a ADC parte da compreensão de elementos constitutivos dos processos sociais que serão os referenciais para o trabalho ao qual o analista do discurso se propuser.

Resende e Ramalho (2004, p.186) apresentam o modelo tridimensional proposto por Fairclough, que estabelece distinção entre três dimensões do discurso, a saber – texto, prática discursiva e prática social. Este modelo por sua vez é a referência para a realização de análises filiadas à ADC, na perspectiva proposta por Chouliaraki e Fairclough. Quanto a esta questão as autoras afirmam:

No enquadre de ADC de Chouliaraki e Fairclough (1999), o objetivo é refletir sobre a mudança social contemporânea, sobre as mudanças globais de larga escala e sobre a possibilidade de práticas emancipatórias em estruturas cristalizadas na vida social. Para alcançar esse objetivo, a ADC, assentada como reflexão sobre o discurso é localizada no contexto da Modernidade Tardia. O seu enquadramento dá-se: (i) numa visão científica de crítica social; (ii) no campo da pesquisa social crítica sobre a modernidade tardia; e (iii) na teoria e na análise linguística e semiótica (Resende e Ramalho, 2004, p.190).

Ainda falando sobre como o método de Análise de Discurso Crítica, pensado por Fairclough e Chouliaraki, Resende e Ramalho (2004, p. 193) esclarecem, a partir de um quadro ilustrativo como os momentos da prática social se articulam:

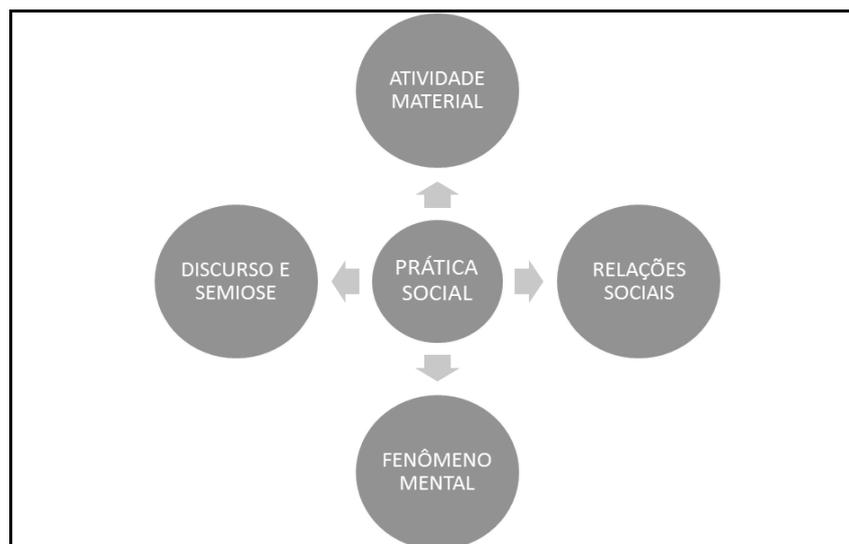


Figura 1 - Momentos da Prática Social

Outro elemento que é parte fundamental da Teoria Social do Discurso é a identidade. Fairclough (2001, pág. 27), afirma que: “as práticas discursivas em mudança contribuem para modificar o conhecimento, as relações sociais e as identidades sociais”. Os textos, segundo o autor, simultaneamente, representam a realidade, ordenam as relações sociais e estabelecem identidades.

Ao analisar as considerações propostas por Fairclough sobre a identidade, percebo um rico diálogo entre o que ela afirma quanto à relevância do estudo das identidades sociais para a Análise de Discurso Crítica e a ideias de Silva e Hall (2014). Os autores abordam o fato de que a identidade é relacional. Ou seja, ela sempre se definirá a partir do quanto se distingue da identidade do outro. A construção da identidade, segundo eles, é tanto simbólica quanto social (Silva e Hall, 2014, pág. 10).

Situando as reflexões acerca da identidade na contemporaneidade, os autores colocam em questão a hipótese de que se esteja vivendo o que eles chamam de “crise de identidade”. Essa crise de identidade se situa no período da Modernidade Tardia. Assim, como Fairclough (2001) aponta para a importância dos sujeitos nos processos de mudança social, Silva e Hall (2014, pág. 25) afirmam que “as identidades em conflito estão localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas, mudanças para as quais elas contribuem”.

Indo contra uma concepção de sujeito passivo, assujeitado, Silva e Hall (2014,p.25), assim como Fairclough (2001) falam de mudança e da importância do lugar de onde se fala na constituição dos discursos. Eles afirmam que “o sujeito fala sempre, a partir de uma posição histórica e cultural específica”. Ao considerar o sujeito como fundamental no processo de construção das identidades, e considerar o lugar de onde esse sujeito fala, eles estabelecem

pontos de contato com as considerações de Fairclough (2001, p. 27) quando o autor afirma: “As práticas discursivas em mudança contribuem para modificar o conhecimento, as relações sociais e as identidades sociais”.

Destacando o papel dos “textos” na constituição dessas identidades, Fairclough (2001, 91) ainda argumenta que eles, “simultaneamente, representam a realidade, ordenam as relações sociais e estabelecem identidades”. Assim, tanto as posições de sujeitos quanto as identidades sociais são definidas a partir das contribuições do discurso. Nesse sentido, Fairclough lembra ainda que “a prática discursiva é constitutiva tanto da maneira convencional como criativa. Contribui para reproduzir a sociedade – identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença, como é, mas também contribui para transformá-la” (Fairclough, 2001, p. 91).

Assim como a linguagem e o discurso têm papel central nas teorias propostas por Fairclough, Silva e Hall (2014), destacam o papel decisivo da linguagem na constituição das identidades:

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação, significa dizer que não são ‘elementos’ da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou do mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (Silva e Hall, 2014, p. 76)

Ainda sobre a relação entre linguagem, discurso e identidade, vale registrar que Silva e Hall (2014) não utilizam o termo “discurso” que é parte da teoria formulada por Fairclough, mas mencionam os “atos de fala” para dar destaque ao papel da linguagem na constituição das identidades. Eles afirmam:

É apenas por meio dos atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais. A definição da identidade brasileira, por exemplo, é o resultado da criação de variados e complexos atos linguísticos que a definem como sendo diferentes de outras identidades nacionais. (Silva e Hall, 2014, pág. 77)

Reiteradas vezes, nas considerações de Fairclough, o autor discute sobre os processos complexos de constituição de identidade e sua relação com o discurso, apontam para o fato de que o discurso, como prática social, é um importante elemento na constituição de mudanças realizadas pelo sujeito.

O que é de maior significação aqui para a análise de discurso é a visão de discurso como constitutiva-contribuindo para a produção, a transformação e a reprodução dos objetos (e, como veremos logo, dos sujeitos) da vida social. Isso implica que o discurso tem uma relação ativa com a realidade, que a linguagem significa a realidade no sentido da construção de significados para ela, em vez de o discurso ter

uma relação passiva com a realidade, com a linguagem meramente se referindo aos objetos, os quais são tidos como dados da realidade. (Fairclough, 2001 pág. 66).

Silva e Hall (2014, pág. 78 e 80) por seu turno, declaram que: “a linguagem é uma estrutura instável” e “a identidade e a diferença são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem”. Para a presente pesquisa interessa abordar como todas as questões colocadas pelos pesquisadores dialogam com o contexto social, histórico e educacional dos dias de hoje. Quanto a este ponto, Hall (2014) tece uma série de considerações importantes à compreensão de como se chegou às novas concepções de sujeito, presentes na contemporaneidade, ou, como ele mesmo menciona, na Modernidade Tardia.

Hall (2014) fala de três concepções muito diferentes de identidade, a saber as concepções de identidade do sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. Segundo ele:

O sujeito do iluminismo estava baseado numa concepção de pessoa humana como indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo o mesmo- contínuo ou ‘idêntico’ a ele, ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa. (Hall, 2014, pág. 11)

Por outro lado, na concepção de sujeito sociológico, passa-se a compreender o sujeito como plasmado na relação com outras pessoas, nesse caso, a identidade passa a ser resultado da interação do sujeito com a sociedade. Embora ainda se mantenha a ideia de um núcleo essencial que compõe o sujeito, o “eu”, compreende-se que esse “eu” pode ser alterado, modificado à medida que se está em diálogo permanente com a cultura da qual é parte e as outras identidades que o mundo lhe oferece.

Na perspectiva do sujeito sociológico, o contexto social, a cultura, o nosso lugar de origem passa a ter um espaço fundamental, já que, segundo Hall (2014) à medida que nós nos colocamos como parte das identidades culturais, que são parte dos grupos sociais aos quais nos vinculamos, nós também passamos a “alinhar” nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural (Hall, 2014, pág. 11).

E neste ponto o autor levanta a questão que conduziu à concepção de sujeito pós-moderno, que é um sujeito que não condiz mais com o sujeito sociológico, no sentido de que tenha uma identidade “unificada e estável”. No sujeito pós-moderno, o que se tem, segundo o autor, é um sujeito fragmentado, que sequer pode dizer que tem uma identidade, mas várias, até mesmo “contraditórias ou não resolvidas”. Assim, as identidades fixas, permanentes, vinculadas ao grupo social dão lugar a um novo conceito:

A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente (Hall, 2014, pag12)

Silva e Hall (2014) corroboram essa ideia de identidade como algo em movimento quando afirmam que “a identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente e inacabada”.

Um conceito caro a esses autores no processo de discussão das identidades é a ideia de “representação”. Quanto a esta questão, eles afirmam que “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (Silva e Hall, pág. 18). Afirmam também “a representação compreendida como um processo individual estabelece identidades individuais e coletivas e sistemas simbólicos”.

Este conceito de representação contemplado pelas reflexões de Silva e Hall (2014) apresenta diálogo com uma das questões essenciais que fomentou a sistematização do Projeto Mulheres Inspiradoras. O projeto surgiu a partir da constatação de que meninas, crianças e adolescentes, postavam fotos e vídeos, nas Redes Sociais, nos quais elas mesmas se apresentavam usando roupas, ouvindo músicas e executando coreografias que davam ao material postado forte teor sexual.

A minha inquietação frente a essas práticas cada vez mais recorrentes na *web*, adotadas por meninas de várias idades, levou-me a pesquisar sobre o tema para compreender o que motivava este comportamento adotado por tantas estudantes. Uma das minhas constatações feitas é de que, nós somos seres sócio-históricos. Assim, se estamos situados dentro de uma cultura, de um tempo histórico e dentro de uma sociedade, não passaremos impunes ou imunes a esses elementos. Eles todos poderão influenciar a maneira como construímos as nossas identidades e colocamo-nos no mundo.

Em artigo publicado na Revista Sinpro Mulher¹, Rosilene Correa² afirma que a maneira como a mulher é representada na mídia brasileira é danosa à identidade feminina porque reduz a mulher a um determinado padrão de beleza e a um tipo específico de comportamento sexual. Ao que parece, esta representação da mulher na mídia tem cooperado para que meninas, crianças e adolescentes, se apropriem desse referencial e desejem ser como os modelos femininos apresentados – mulheres com corpos perfeitos e com comportamentos

¹ Publicação produzida pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal abordando propostas didático-pedagógicas alinhadas com o ensino para a promoção de igualdade de gênero.

² Rosilene Correa é diretora do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro-DF) e uma das responsáveis pela edição da Revista Sinpro Mulher

altamente sexualizados. Nesse sentido, Hall e Silva (2014, pag. 33) afirmam: “A forma como vivemos nossas identidades sexuais é mediada pelos significados culturais sobre sexualidade que são produzidos por meios dos sistemas dominantes de representação”.

Nessa perspectiva, é importante destacar que muitas vezes as crianças e os adolescentes têm na televisão e, agora também na *Internet*, o seu principal veículo de construção de capital cultural. Assim, é muito provável que a maneira como a mulher é apresentada e representada traga elementos decisivos à constituição das identidades femininas.

Alinhado a essa ideia, Silva e Hall (2014) afirmam:

Por exemplo, a narrativa das telenovelas e a semiótica da publicidade ajudam a construir certas identidades de gênero.

A mídia nos diz como devemos ocupar uma posição de sujeito particular- o adolescente ‘esperto’, o trabalhador em ascensão ou a mãe sensível.

A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar entre várias identidades passivas, por um modo específico de subjetividade. (Silva e Hall, 2014, pág. 18 e 19)

Ciente de tais questões, Silva e Hall (2014) propõem um Currículo e uma Pedagogia da Diferença, ao sinalizarem como a escola e a educação formal podem abordar a questão das identidades, das diferenças, em uma perspectiva que supere os modelos educacionais propostos, nos quais, segundo os autores há alguns equívocos a serem corrigidos.

Assim, Silva e Hall (2014) falam, basicamente de três estratégias pedagógicas que pretendem promover intervenções frente à necessidade de estímulo à convivência pacífica entre os diferentes, nesse momento histórico da modernidade tardia. A primeira estratégia pedagógica apontada é aquela em que se estimula e se cultiva bons sentimentos e boa disposição para aceitar a diversidade cultural. Os autores a classificam como uma estratégia “liberal”. Nesta concepção pedagógica há o estímulo ao respeito, à tolerância e a convivência pacífica frente à diversidade, mas tudo isso é fomentado em uma perspectiva de se falar em uma “natureza humana” composta por uma grande variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente e que todas devem ser respeitadas e toleradas.

Para Silva e Hall (2014, p. 98) o problema desta concepção pedagógica é que ela “simplesmente deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação, que, antes de tudo, produzem a identidade e a diferença”. Para eles, o problema também está no resultado que esta abordagem pedagógica produz que é a criação de novas dicotomias como “a do dominante tolerante e a do dominado tolerado ou a identidade hegemônica, mas benevolente e da identidade subalterna, mas ‘respeitada””.

Outra estratégia pedagógica discutida por Silva e Hall (2014, p. 98) é a que eles nomeiam de “terapêutica” porque é aquela que aceita a diversidade como algo ‘natural’ e bom, mas que considera o que rejeita a diferença como sendo alguém com distúrbios psicológicos. Nessa lógica, a dificuldade apresentada por alguns para conviver com as diferenças, se explica por sentimentos de discriminação, de preconceitos, de crenças distorcidas e de estereótipos que são errôneos e que precisam ser tratados porque estão no campo do desvio de conduta.

A terceira abordagem pedagógica no trabalho com as identidades, as diferenças e a tentativa de construção de convivências pacíficas frente à diversidade, discutida pelos autores é aquela em que se apresentam as diferentes culturais como algo distante, exótico e curioso. Neste caso, o problema está na ausência de uma discussão crítica sobre as relações de poder envolvidas na produção de identidades e da diferença cultural. Ao não propor uma reflexão aprofundada sobre o que produz as diferenças culturais e o que impacta a formação das identidades, essa concepção pedagógica acaba por colaborar para o reforço e a manutenção das relações de poder que estão postas, porque nesses casos o outro “é sempre o suficientemente distante tanto no espaço quanto no tempo, para não apresentar nenhum risco de confronto e dissonância” (Silva e Hall, 2014, p. 99).

Contrapondo-se a todas essas estratégias pedagógicas, Silva e Hall (2014) defendem que a escola seja o espaço onde questões relacionadas à identidade, à diferença e à diversidade sejam trabalhadas a partir das contribuições da teoria cultural recente, principalmente aquela de inspiração pós-estruturalista. Nesse caso, o enfoque proposto pelo currículo e pela pedagogia seria da identidade e da diferença como questões políticas. A ideia é propor a reflexão sobre a identidade e a diferença como sendo algo produzido. Para os autores, antes de respeitar, admitir e tolerar a diferença é necessário explicar como ela é produzida.

Silva e Hall (2014, p.100) vão ainda mais longe quando sugerem que além de discutir como as identidades e as diferenças são produzidas, a escola deveria também proporcionar metodologias e abordagens didáticas que oferecessem aos estudantes e às estudantes condições de “explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes”. A ideia, portanto, seria provocar a desestabilização das identidades existentes, expondo o seu caráter construído e sua artificialidade.

Cabe registrar também as argumentações dos autores em torno do que eles chamam de “filosofia da diferença” – como a diferença do múltiplo e não do diverso. Segundo Silva e Hall (2014):

A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças-diferenças que são irredutíveis a identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado- da natureza, da cultura. A multiplicidade é movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico. (Silva e Hall, 2014, pág. 101).

E é a partir dessas bases teóricas que Silva e Hall (2014) defenderão o que chamam de “Currículo e Pedagogia da Diferença”. Seriam um currículo e uma pedagogia que primassem pelo questionamento e a reflexão “não apenas à identidade, mas também ao poder ao qual ela está estreitamente associada, um currículo da diferença e da multiplicidade”.

Nesse contexto, os autores consideram que, em certa medida, ‘pedagogia’ significa ‘diferença’. E, nesse sentido ajudam a compreender a relevância do papel na escola e da educação formal na promoção de metodologias e estratégias que colaborem para que os estudantes consigam compreender a complexidade envolvida nas questões de identidade e das diferenças. Quanto a isso eles afirmam:

Educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que, sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença. Dessa forma, talvez possamos dizer sobre a pedagogia aquilo que Maurice Blanchot (1960: 115) disse sobre a fala e a palavra: ‘fazer pedagogia significa “procurar acolher o outro, como o outro e o estrangeiro como estrangeiro; acolher outrem, pois, em sua irredutível diferença, em sua estrangeiridade infinita, uma estrangeiridade tal que apenas uma descontinuidade essencial pode conservar a afirmação que lhe é própria. (Silva e Hall, 2014, pág. 101).

Em diálogo com esta concepção de Pedagogia que fomente o pensamento crítico e a reflexão sobre a realidade posta, Henry Giroux nos propõe a Pedagogia Radical e a concepção de professor como intelectual transformador. Ele adverte-nos de que “a escola é uma esfera pública que mantém associação indissolúvel com as questões do poder e da democracia” (Giroux, 1987, p. 08). Assim, ele transcende a ideia de escola ou educação como um processo neutro e defende que se busque a construção da escola de “oposição e a pedagogia radical como uma forma de política cultural”.

Giroux (1987) rechaça a imagem de professor como servidor público dedicado a reproduzir a cultura dominante. Para ele, esta concepção de professor como um mero executor de tarefas está vinculada ao modelo behaviorista a partir do qual o professor é considerado apenas um profissional que deverá cumprir ordens dadas por outros e não alguém em condições de exercer a criatividade, a imaginação, a própria autonomia.

A crítica de Giroux a essa concepção de professor aponta que, assim como temos um sistema educacional que nega ao educador a condição de intelectual transformador, esse

mesmo sistema educacional sequer é capaz de levar os estudantes a pensar sobre quem são, que lugar ocupam no mundo. As propostas pedagógicas, que limitam a atuação do professor ao trabalho de um técnico cumpridor de ordens, são propostas que não estimulam, nos estudantes, a formação do pensamento crítico.

O autor lembra ainda que no bojo das propostas que visam limitar o trabalho do professor ao trabalho de um técnico estão as iniciativas como as Pedagogias Gerenciais, a produção de pacotes e materiais curriculares que acabam por cooperar para a desqualificação do professor, porque, nestes casos, o que se espera dele é que, apenas cumpra certos procedimentos instrucionais e repasse aos estudantes determinados conteúdos. Outro problema desse tipo de concepção de educação é mencionado quando Giroux diz que essas pedagogias ignoram questões referentes à especificidade cultural, ao julgamento do professor e à forma como as experiências e as histórias de vida dos estudantes se relacionam com o processo de aprendizagem. (Giroux, 1987, p.18)

Em oposição clara a ideia do professor como um mero repassador de conhecimentos e um mero executor de tarefas, a concepção de educador que perpassa todas as discussões propostas por Giroux, é a concepção de um professor que se coloca como um agente que tem clareza do seu papel social e político no contexto educacional.

Nessa perspectiva, é importante esclarecer que a ideia de “intelectual” abordada por ele é uma ideia ressignificada. Ele remete-se a Gramsci que desafia o entendimento de que intelectuais são seres que existem de maneira neutra no mundo, sem tomar partido, sem se posicionar. A partir das inquietações de Gramsci frente a como os intelectuais se colocam diante das questões sociais, Giroux sistematiza quatro categorias de professores intelectuais, a saber: intelectuais críticos, intelectuais adaptados, intelectuais hegemônicos e intelectuais transformadores.

Segundo Giroux (1987, p. 34) os intelectuais críticos são aqueles que “não avançam para o terreno da solidariedade coletiva e da luta”. Os intelectuais hegemônicos são aqueles que, conscientemente, se colocam ‘à disposição da classe dominante. Por outro lado, os intelectuais adaptados são aqueles que “adotam uma posição ideológica e um conjunto de práticas materiais que sustentam a sociedade dominante, mas não estão, geralmente, conscientes desse processo, uma vez que não se definem como agentes do *status quo*” (Giroux, 1987, p.37).

Já os intelectuais transformadores seriam aqueles que têm clareza de que a sua tarefa central é “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (Giroux, 1987, p.

32). Esse professor se distancia consideravelmente da ideia de intelectual neutro apolítico porque tem a compreensão de que:

A escolarização, a reflexão crítica e a ação tornam-se parte fundamental de um projeto social para ajudar os estudantes a desenvolverem uma profunda e inabalável fé no combate para vencer injustiças e mudarem a si próprios.

Conhecimento e poder estão inextricavelmente ligados neste caso, pois há o pressuposto de que, para mudar a vida de maneira a torná-la possível, é necessário compreender as condições necessárias para lutar por ela.

Por outro lado, tornar o político mais pedagógico significa formas de pedagogia que: tratem os estudantes como agentes críticos, problematizem o conhecimento, utilizem o diálogo e tornem o conhecimento significativo, de tal modo a fazê-lo crítico para que seja emancipatório. (Giroux, 1987, p.32,33)

As considerações de Henry Giroux parecem dialogar fortemente com as concepções de educação, sujeito, sociedade e aprendizagem, defendidas por Paulo Freire, a quem gostaria de trazer para este diálogo. Assim como Giroux argumenta que o exercício do pensar crítico é algo intrínseco ao fazer pedagógico, Freire afirma que “a reflexão crítica sobre a prática se torna exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (Freire, 2007, p. 22).

Neste sentido Freire (2007: 29) esclarece que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino... ensino porque busco, busco porque indaguei, porque intervenho”. A palavra ‘intervenho’ que aparece nas considerações de Freire guardam um rico diálogo com a ideia de um professor que se percebe como alguém que produz conhecimento, que é um intelectual em condições de pensar de forma crítica sobre a realidade na qual está inserido, mas que vai além e busca “intervir” nessa realidade, uma vez que compreende o caráter político inerente à sua prática pedagógica.

Assim como Giroux, Freire se opõe ao ensino pautado pelo Tecnicismo e pelas Pedagogias Gerenciais que tratam o conhecimento como algo neutro e o professor como executor de tarefas. Neste sentido Freire afirma: “Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Educar é substancialmente formar” (Freire, 2007, p. 33). Dissertando sobre a essência do ato educativo, Freire alude a uma tendência que ainda se apresenta em muitas escolas, de se reduzir educar a transmitir conhecimentos e saberes formais. Contestando essa concepção limitada de educação o autor afirma:

Fala-se quase que exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. (Freire, 2007, p. 43).

Outro dado sobre as teorias de Henry Giroux que merecem destaque para as considerações propostas nesta pesquisa é o lugar que a linguagem ocupa nas concepções do autor sobre relações de poder, linguagem, culturas populares e formas dominantes de escolarização. Quando fala dos professores como intelectuais transformadores Giroux dá destaque ao fato de que “a linguagem como sujeito e objeto do poder, representa, em parte, um terreno epistemológico em disputa, no qual diferentes grupos sociais lutam quanto à forma como a realidade deve ser compreendida, reproduzida e contestada” (Giroux, 1987, p. 43). A partir dessa compreensão do papel da linguagem nas relações de poder, Giroux argumenta que o professor como intelectual transformador terá um papel fundamental:

Neste caso os intelectuais transformadores podem construir análises críticas da linguagem, desvelando as práticas que incorporam formas de poder e de autoridade. Se a própria linguagem for vista como um lócus de significado, torna-se possível levantar questões sobre o padrão da autoridade que legitima e utiliza a linguagem a fim de alocar recursos e poder para alguns grupos, negando-os a outros. (Giroux, 1987: 43).

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1 Fundamentação Teórica

A presente pesquisa foi realizada dentro da proposta da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico-crítico. Segundo (Gonzalez Rey, 2005) um dos grandes diferenciais da pesquisa qualitativa, em relação à quantitativa é que, na primeira, o processo de pesquisa é interativo e envolve o sujeito da pesquisa.

Dialogando com esse dado e citando Bortoni (2008), Wittke (2010, p. 808) afirma que a pesquisa qualitativa, também chamada de interpretativista “trabalha com a razão dialética, buscando interpretar significados culturais”, nela, portanto, o pesquisador é agente ativo.

Assim, nesse novo contexto de pesquisa, o pesquisador sai da condição de investigador passivo para se tornar “um agente ativo que interfere na construção da realidade que o cerca” (Wittke 2010, apud Bortoni, 2008, p. 810). Quanto ao cunho etnográfico-crítico da metodologia adotada, é importante esclarecer que:

A etnografia crítica refere-se aos estudos engajados na crítica cultural, ao examinarem as questões políticas, sociais e econômicas mais amplas, focalizando aspectos relacionados às formas de opressão conflito, disputas e poder. Esses estudos criticam as visões das etnografias tradicionais, algumas vezes caracterizadas como paroquiais, românticas, politicamente conservadoras e de visão limitada. (Mairnades e Marcondes, 2011, apud Thomas, 1993 e Shwandt, 1997, p.427)

Portanto, a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico-crítica entende que há injustiças que precisam ser superadas. Por isso, os etnógrafos não são, como afirmam Mainardes e

Marcondes (2011, apud Tomaz, 1993,430), sujeitos passivos de narrativas ou acontecimentos. Nessa proposta de metodologia de pesquisa, há a exigência de que o pesquisador se envolva.

Nesta perspectiva, este pesquisador passa a ter “o compromisso e a obrigação moral de contribuir para mudar as condições em direção a uma maior liberdade e equidade” (idem). A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico crítica, dessa forma, não é uma pesquisa apenas sobre os sujeitos, mas com os sujeitos e para os sujeitos pesquisados.

Enfocando, especificamente a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico-crítico em educação, Mainardes e Marcondes (2010, p. 433) destacam que “os princípios da etnografia crítica podem contribuir para o fortalecimento das pesquisas em educação, uma vez que demandam o engajamento do pesquisador com a realidade pesquisada”. Corroborando esse dado, Wittke 2010 (apud Bortoni, 2008, p. 809) menciona que o professor deve conciliar a sua prática docente ao exercício da pesquisa. A autora fala da concepção do professor com uma nova identidade de profissional da educação, um professor-pesquisador. E é assim que me coloco neste contexto de pesquisa, como uma professora pesquisadora que se propôs a lançar um olhar crítico no espaço educacional no qual estou inserida. No tópico seguinte apresento o contexto de pesquisa no qual o trabalho de investigação foi desenvolvido, os participantes da pesquisa, a metodologia adotada para análise dos dados e a exposição etapa a etapa do Projeto Mulheres Inspiradoras.

3.2 Contexto Específico

3.2.1 A escola

A pesquisa foi realizada em uma unidade pública de ensino fundamental, na qual eu atuo há 04 anos como professora de língua portuguesa. A escola se localiza na região periférica de Ceilândia e tem 38 anos de existência. Ao longo de sua história ela já trabalhou com estudantes das séries iniciais e como Centro Educacional. Hoje a escola atende estritamente aos estudantes e às estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A maioria dos discentes é de quadras residenciais próximas à escola, mas se registra a presença de estudantes oriundos de setores como Águas Lindas - GO, Samambaia, Incra 08, Recanto das Emas, entre outros. São 14 turmas no matutino e 13 no vespertino, sendo, 7 turmas de 8º ano e 7 turmas do 9º ano no matutino. No vespertino há 08 turmas de 6º ano e 7 turmas do 7º ano.

O quadro de professores é formado, em sua maioria por mulheres. Muitos docentes já estão na escola há mais de uma década. A direção da escola está em seu segundo ano de mandato, do total de três que tem a cumprir. Foram eleitos por meio do voto direto, tendo se candidatado como chapa única. Há um número expressivo de professores readaptados, são 12 ao todo. A escola atende a estudantes com necessidades educacionais especiais e dispõe de sala de recursos e espaço físico adaptado com rampas de acesso e banheiros.

3.2.2 O desafio de trabalhar com a Parte Diversificada do Currículo

O projeto desenvolvido na escola e que é objeto desta pesquisa, como já mencionado na parte de contextualização, foi realizado no ano de 2014 junto aos estudantes das cinco turmas do 9º ano. Todo o projeto foi elaborado privilegiando a leitura e a escrita abordadas em uma perspectiva sociointeracionista. Um detalhe importante a mencionar é que o projeto foi desenvolvido dentro de um componente curricular conhecido como “PD”. Refere-se à parte diversificada do currículo e constitui-se de três aulas semanais disponíveis a todas as escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, para aplicarem atividades ou projetos que atendam às demandas e às necessidades dos estudantes.

Embora seja um espaço importante dentro do currículo, o componente parece não receber a devida atenção em muitas escolas. Frequente e erroneamente é um componente dado para que os professores preencham a sua carga horária e, na maioria das vezes, cada professor fica apenas com uma aula para desenvolver as atividades de PD; as atividades propostas muitas vezes são improvisadas ou a disciplina acaba funcionando como um apêndice de outras aulas que o professor já ministra para aquela turma. Além disso, é sabido pelos estudantes que PD é uma componente curricular que não reprova. Portanto, eu estava ciente de que desenvolver um trabalho pedagógico dentro da perspectiva da Pedagogia de Projetos, neste contexto, poderia ser um desafio a mais.

3.2.3 O processo diagnóstico – o levantamento dos saberes prévios dos estudantes.

Para mapear as reais demandas dos discentes contemplados com o projeto, de maneira mais específica, eu procedi, durante o primeiro bimestre, a um minucioso processo diagnóstico que envolveu várias etapas:

A primeira delas foi a proposta de uma produção de texto filiada ao gênero carta de apresentação. A atividade consistiu em entregar aos estudantes um roteiro básico que deveria orientar a escrita deles. O principal objetivo da produção de texto foi conhecer melhor cada

estudante. Assim, no roteiro, eu lhes solicitei que eles apresentassem informações como: que pessoas compunham a família à qual ele pertencia, onde morava, que projetos tinha para o futuro, que recordações positivas tinha da escola, o que esperava do componente curricular Projeto Interdisciplinar, a partir do qual as atividades do Projeto Mulheres Inspiradoras seriam desenvolvidas, entre outras questões.

Além de conhecer os estudantes melhor, eu também pretendi mapear as demandas a atender em termos de escrita autoral. Após proceder à análise das 197 produções de texto eu sistematizei um documento no qual listei os principais problemas de produção de texto identificados.

Também achei adequado realizar um diagnóstico quanto ao repertório de leitura dos estudantes, e o fiz a partir de um questionário simples e da realização de algumas rodas de conversa nas quais eles pudessem falar de suas experiências com o livro e com a leitura, dentro e fora do contexto escolar.

Outras questões que eu me propus a avaliar em uma perspectiva diagnóstica, dizem respeito a como os estudantes se comportavam em situações formais de comunicação, ao realizarem trabalhos em grupo e diante de demandas específicas relacionadas ao conhecimento e à familiarização com gêneros e tipos textuais.

Assim, para sondar as habilidades e competências dos estudantes quanto à oralidade, eu propus a realização de uma exposição oral, a partir da análise de materiais retirados de jornais e revistas, filiados a diferentes gêneros textuais – reportagem, entrevista, notícia, resenha de filme, resenha de livro, capa, depoimento, entre outros. A proposta era que os estudantes fizessem as discussões em grupo e apresentassem para a turma as conclusões às quais chegaram, tendo como referenciais perguntas que eu propus para nortear as análises dos materiais disponibilizados aos grupos.

Após a realização do diagnóstico, todos os resultados foram sistematizados em forma de relatos e passaram a orientar as minhas ações a partir dali. É importante esclarecer que este diagnóstico foi um ponto de partida importante, porém não foi o único momento. Durante todo o processo de desenvolvimento do projeto, a cada nova etapa, novas avaliações formais e informais foram realizadas para orientar o trabalho.

3.2.4 Estabelecendo o diálogo entre os diferentes componentes curriculares

Uma vez que PD é um componente curricular que pretende promover o diálogo dos saberes de diferentes áreas, para o trabalho com a leitura, selecionei obras que pudessem permitir pontos de contato com o eixo estruturante de todo o projeto – Mulheres Inspiradoras

– e os conteúdos de outras disciplinas. As disciplinas eleitas foram História, Geografia e Língua Portuguesa.

Um dos conteúdos de História dos 9º anos é a Segunda Guerra Mundial, o Nazismo e o Holocausto, assuntos abordados ricamente por Anne Frank em seu Diário. São conteúdos de Geografia dos 9º anos a Ásia, a Europa e seus conflitos políticos, étnicos e religiosos. Malala, autora de um dos livros que lemos ao longo do projeto, relata com clareza e propriedade as razões dos conflitos entre muçulmanos que fazem diferentes interpretações do Corão³ e ajuda-nos a compreender melhor a cultura na qual ela convive, a história do povo paquistanês e de parte dos povos que vivem no continente Asiático.

Dessa maneira, não foi difícil promover o diálogo entre o que estávamos abordando no Projeto Mulheres Inspiradoras e o que os demais professores teriam que trabalhar em sala de aula. Os professores dessas disciplinas foram apresentados ao projeto e convidados a contribuir com as abordagens e atividades que julgassem necessários para que ele fomentasse, de fato, a interdisciplinaridade.

Uma vez que a Segunda Guerra Mundial e o Nazismo são temas frequentemente abordados na mídia, decidimos realizar também um diagnóstico dos saberes prévios dos estudantes sobre esses assuntos. Esse diagnóstico, por sua vez, serviria de orientação para a professora de História definir que tratamento deveria ser dado ao conteúdo, que conhecimentos os estudantes já detinham sobre o tema e que possíveis equívocos apresentavam.

A leitura das obras selecionadas foi um recurso riquíssimo para que os estudantes pudessem entrar em contato com a narrativa de meninas com idades similares as deles e que falam de seu povo, sua cultura, os conflitos políticos, étnicos e religiosos nos quais estavam imersas, de uma maneira muito mais acessível a eles do que às vezes é apresentado nos livros didáticos. Além disso, os estudantes e as estudantes puderam perceber como outras culturas tratam as mulheres e os prejuízos para toda a sociedade quando elas não são respeitadas.

Em Língua Portuguesa, a proposta de trabalhar interdisciplinarmente foi ainda mais proveitosa. O diagnóstico feito quanto às competências de escrita dos estudantes, bem como seu repertório de leitura foi repassado à professora de Língua Portuguesa e as estratégias para superar as dificuldades apresentadas, discutidas em conjunto.

Nesse sentido, outro ganho por se trabalhar interdisciplinarmente foi quanto a que tipos textuais abordar na produção de textos autorias. É sabido que no 9º ano os estudantes

³ Corão, também chamado de Alcorão é o livro sagrado que rege os princípios dos adeptos do Islamismo.

são chamados a escrever textos dissertativos argumentativos, sendo esse um dos conteúdos mais importantes do currículo de Língua Portuguesa. Como no Projeto Mulheres Inspiradoras vínhamos solicitando aos estudantes um exercício frequente quanto a se fundamentar sobre um determinado tema e esboçar a sua opinião em relação a ele, muitas das temáticas discutidas em PD puderam ser aproveitadas nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, no lugar de suscitar novas temáticas para fomentar a produção de textos autorais, dissertativos argumentativos, a professora pôde aproveitar as reflexões já amadurecidas que eles traziam das aulas de PD.

A demanda que me foi apresentada e, que me chamou a sistematizar o projeto, foi a minha percepção de que o referencial feminino, celebrado nas grandes mídias, no qual a mulher é representada a partir do quanto é sexualmente desejável e pelo quanto corresponde a um determinado padrão de beleza, é um referencial muito forte para os estudantes e para as estudantes e se apresentou como uma das práticas já cristalizadas no contexto de pesquisa.

Além de fazer uma intervenção quanto a esta questão específica, eu entendi que, dada uma percepção inicial que eu tive quanto a ausência de práticas pedagógicas mais voltadas à leitura e à escrita autoral, eu compreendi que tinha a obrigação de buscar metodologias e propostas que cooperassem para o desenvolvimento dos estudantes quanto às habilidades voltadas para a leitura e para a escrita.

3.2.5 O Diário de Bordo – o relato reflexivo das aulas

Depois da realização do diagnóstico, dei início às ações do projeto de forma sistemática. Para oferecer mais oportunidades ao exercício da escrita autoral, adotei o Diário de Bordo, a partir do qual, a cada aula, um estudante procedia ao registro de todas as atividades que estavam sendo realizadas em sala de aula. A orientação era que eles fizessem um rascunho e, ao chegar em casa, passassem o rascunho a limpo, tendo em vista as orientações já trabalhadas em aulas anteriores. As orientações foram dadas a partir das demandas identificadas na etapa inicial de diagnóstico, na qual os estudantes elaboraram uma carta de apresentação. Neste relato que eles faziam, lhes era solicitado também que eles se pronunciassem fazendo uma avaliação do dia de aula, de como os conteúdos trabalhados naquele dia foram percebidos ou apreendidos por eles, o que acharam das atividades propostas, entre outros aspectos sobre os quais ele poderiam posicionar-se.

Depois que produzia o texto e o entregava, eu o avaliava e o estudante recebia uma Ficha de Avaliação na qual eu registrava os aspectos positivos observados no texto e que

dificuldades o estudante precisaria sanar. Esta ficha ficava em posse do estudante e seria um material para orientá-lo na elaboração da próxima produção textual que ele fosse realizar.

3.2.6 *O estudo da biografia de dez grandes mulheres*

A segunda etapa do projeto foi o estudo das biografias de dez mulheres consideradas inspiradoras por terem realizado grandes feitos em favor da humanidade. A seleção incluiu:

Anne Frank: a menina judia que foi obrigada a permanecer cerca de dois anos, dos 13 aos 15 anos de idade, em um esconderijo nomeado por ela de “Anexo”. Anne, sua família e alguns amigos fugiam da caça implacável dos nazistas aos judeus. Durante o período em que se manteve confinada, fez o registro diário de tudo o que acontecia. Anne foi morta, vítima de Tifo, após ter sido levada para um campo de concentração. Os seus registros foram encontrados, transformados em um livro, *O Diário de Anne Frank*, que se tornou um *best-seller* no mundo e deu voz e visibilidade ao sofrimento de milhares de judeus.

Carolina Maria de Jesus: negra, pobre, moradora da favela do Canindé em São Paulo. Mãe de três filhos, desempregada. O sustento da família ela tirava do que catava nas ruas. Apesar de ter escolaridade correspondente à segunda série do ensino fundamental, era apaixonada pela leitura e mantinha um diário no qual registrava, todos os dias, os acontecimentos que vivenciava na favela. Os registros diários de Carolina foram descobertos por um jornalista e transformados em livro. Sua obra expos para o mundo o grande contingente de pessoas que vivem nas favelas e as condições inadequadas em que estas pessoas vivem. Na primeira edição, a obra teve mais de 100.000 cópias vendidas e já foi traduzida para 13 idiomas.

Cora Coralina: doceira de Goiás Velho, que começou a escrever poemas aos 14 anos, se reiventou aos 50, mudando inclusive de nome e que aos 78 publicou o primeiro livro de poesias. Cora era uma pessoa à frente de seu tempo, que não se limitou as expectativas estabelecidas para as mulheres e viveu a vida de forma plena.

Irena Sendler: enfermeira que atuou no Gueto de Varsóvia durante o período da Segunda Guerra Mundial. Ela percebeu a estratégia da Polícia Alemã, a Gestapo, de deslocar judeus para os guetos a fim de exterminá-los. Irena passou a retirar crianças judias dessas regiões para livrá-las da morte. Após conseguir a autorização dos pais, Irena criava os mais variados subterfúgios para levar a termo a retirada das crianças. Elas eram levadas para que outras famílias cuidassem delas, provisoriamente. Irena foi delatada por suas ações, sofreu torturas e quase morreu. Graças à sua ação corajosa, ela salvou da morte cerca de 2.500 crianças judias.

Lygia Fagundes Telles: formada em Educação Física e em Direito, é uma das escritoras mais premiadas da Literatura Brasileira. Recebeu prêmios importantes como Jabuti, Camões e o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade de Brasília, em 2001. Lygia tem uma escrita corajosa e pulsante. Em sua obra a presença feminina é marcante.

Malala: a menina paquistanesa e muçulmana que, por militar em favor do direito das mulheres terem acesso à escolaridade, foi vítima de um ataque de líderes ligados ao Talibã. Malala é filha de um professor e desde sempre frequentou a escola. A partir dos 11 anos, começou a defender publicamente o direito das mulheres de irem à escola. Ela e sua família passaram a ser vítimas de ameaças e ataques. Malala não desistiu de sua causa e, aos 15 anos, dentro de um ônibus escolar, levou dois tiros por discordar da interpretação que os Talibãs fazem do Corão, ao condenarem e perseguirem mulheres que almejam frequentar a escola. Em 2014 Malala recebeu o Prêmio Nobel da Paz.

Maria da Penha: a brasileira que deu voz e visibilidade a milhares de mulheres que são mortas por seus maridos e namorados. Farmacêutica e casada com um professor universitário, sofreu dois graves ataques contra a sua vida. No primeiro, o marido atirou nela pelas costas, enquanto ela dormia. Ela ficou paraplégica. No segundo, ele tenta matá-la eletrocutada durante o banho. Maria da Penha indigna-se com o fato de seu marido passar impunemente por todas essas situações, aciona organismos internacionais em defesa dos Direitos Humanos e sua luta motiva a criação de uma lei que combate e pune com mais contundência todas as formas de violência contra a mulher.

Nise da Silveira: médica psiquiatra brasileira, Nise revolucionou a psiquiatria ao combater práticas e tratamentos que, para ela, atentavam contra a vida e a dignidade de seus pacientes e não lhes ofereciam reais condições de cura. Passou a adotar tratamentos alternativos, como o uso das artes plásticas e o contato com os animais, em oposição aos eletrochoques, à sedação com medicação psicotrópica e a imposição de tarefas de limpeza e conservação aos internos em manicômios. Ela defendia a reintegração de pessoas em tratamentos de transtornos mentais à sociedade e à família e combatia qualquer forma de preconceito e segregação a elas.

Rosa Parks: negra norte-americana nascida no Alabama, que viveu no período do *Apartheid*. Contrariando uma lei do seu Estado, que obrigava negros a cederem seus lugares aos brancos em transportes públicos, Rosa Parks permaneceu sentada em um ônibus coletivo e resistiu às tentativas de um homem branco de fazê-la levantar-se para dar seu lugar a ele. Ela foi presa por isso, sua prisão ganhou visibilidade mundial e encorajou outras pessoas a unirem forças no combate ao racismo nos Estados Unidos.

Zilda Arns: brasileira, médica e pediatra criou a Pastoral da Criança com o intuito de reduzir os alarmantes índices de mortalidade infantil no Brasil. Com ações simples como a capacitação e o empoderamento de mulheres de comunidades carentes, Zilda passou a identificar crianças com baixo peso e desidratação e, ministrando a elas o soro caseiro e a multimistura, conseguiu fazer com que o número de crianças mortas a cada 1000 nascimentos baixasse, à época, de 127 para 28. Seu trabalho chegou a outros países da América Latina e à África.

Para afastar-me do modelo educacional instrucionista, eu defini que o trabalho seria realizado privilegiando o protagonismo dos estudantes. Assim, no lugar de “dar aulas” expositivas sobre o tema escolhido, primeiro eu utilizei um vídeo motivacional no qual eu apresentei as imagens das 10 mulheres selecionadas e as alternei com imagens de mulheres que estão em evidência na mídia, como jornalistas, cantoras, atrizes, etc.

Os estudantes foram desafiados a listar os nomes das mulheres que conseguissem identificar dentre aquelas que estavam sendo mostradas no vídeo. A maioria só identificou as mulheres que estão, mais recorrentemente, expostas na mídia. Depois eu procedi a uma breve apresentação das mulheres que eram desconhecidas para eles, falando em linhas gerais sobre a história de vida e as realizações de cada uma delas.

As cinco turmas foram organizadas em grupos, totalizando dez grupos com quatro estudantes em cada turma. O objetivo era organizar as equipes para partirem para a próxima etapa, que seria o estudo das biografias visando à elaboração de uma exposição oral, um folder e um cartaz informativos, feitos de acordo com critérios negociados em sala de aula.

Ainda tentando me afastar do tradicional modelo de aulas expositivas, eu levei para a sala de aula um texto básico que apresentava a biografia das dez mulheres e orientei os estudantes a ampliarem os conhecimentos sobre as personalidades selecionadas a partir da realização de outras pesquisas. A inexistência de um laboratório de informática na escola dificultou muito o trabalho.

Para resolver o problema, eu orientei os estudantes a enviarem para a minha página no Facebook, por mensagem in box, os materiais que eles julgassem interessantes e para os quais estivessem solicitando as minhas orientações. Além disso, combinamos que, na medida do possível para cada um, eles deveriam levar para a sala de aula, impressos, os materiais que considerassem mais relevantes. Desta maneira, eu atendia aos grupos que traziam os materiais e acompanhava tanto a preparação para a exposição oral, quanto a elaboração dos folders e cartazes.

3.2.7 As aulas de leitura

Concomitante à realização desta etapa do projeto, nós iniciamos as leituras de algumas obras de autoria feminina. As obras selecionadas foram: *O Diário de Anne Frank*, *Eu sou Malala*, *Quarto de Despejo – Diário de uma Favelada* de Carolina Maria de Jesus, *Espelhos*, *Miradouros*, *Dialéticas da Percepção*, *Não vou mais lavar os pratos*, *Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz*, esses três últimos de autoria de Cristiane Sobral.

A proposta era adotar diferentes estratégias de leitura. Então os estudantes tiveram a oportunidade de realizar leituras individuais, em casa e nós criamos também momentos de leitura compartilhada, em sala de aula. As leituras foram realizadas dentro da perspectiva proposta por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p.51) que falam da leitura tutorial e afirmam que “a proposta de leitura tutorial se baseia no fato de que a leitura é uma atividade interdisciplinar, uma vez que é por meio dela que se tem acesso aos conhecimentos de todas as áreas do saber”. Assim, ao longo das aulas de leitura, coloquei-me como mediadora, fazendo intervenções didáticas por meio das quais eu estabelecia interação com os estudantes. Neste primeiro momento, como os estudantes estavam se preparando para as exposições orais, as obras foram apresentadas e aqueles que desejassem já poderiam também iniciar as suas leituras individuais.

Concluída a fase das exposições orais, nós retomamos as aulas em que realizaríamos as leituras compartilhadas das obras selecionadas. O diagnóstico realizado para conhecer o repertório de leituras dos estudantes revelou alguns desafios a serem vencidos. Muitos declararam “não gostar de ler” e “nunca ter lido um livro”. Por outro lado, identifiquei também alguns que já são leitores, mas que leem alguns gêneros aos quais estão “viciados”. Normalmente séries que configuram na lista de livros mais lidos. Por esta razão, eu teria que trabalhar com, no mínimo, dois tipos de leitores: aqueles com uma leitura não muito fluente, dado ao seu repertório de leituras quase nulo, e aqueles com fluência na leitura, mas condicionados a um único gênero literário.

Para dar conta dessa diversidade, tive que variar as ações adotadas. Foi necessário fazer uma contextualização das obras para que os estudantes vissem sentido em lê-las. A opção por duas obras escritas por autoras com idades similares a dos estudantes foi um fator muito importante para que eles se mobilizassem para ler.

Percebi que teria que oferecer momentos em que eles pudessem ler sozinhos, dentro de seu próprio ritmo e percurso de leitura, mas entendi também que deveríamos ter momentos de

leitura compartilhada, nos quais, além de ler, eles poderiam falar sobre o que estavam lendo, manifestar as suas impressões.

Para que essa leitura compartilhada fosse mais proveitosa, após fazer a minha própria leitura das obras, fiz uma resenha dos livros e identifiquei trechos que poderiam suscitar maior interesse dos estudantes. Registros de Anne Frank que relevavam a angústia dela por estar passando pela adolescência ou os conflitos vividos com a mãe, ou ainda a descoberta da paixão por Peter, foram selecionados visando provocar nos estudantes o sentimento de identificação com o que estava sendo lido. Destaquei ainda trechos em que Anne apresenta o seu relato sobre o que acontecia fora dos muros do Anexo. A guerra e o extermínio aos quais os judeus foram submetidos são relatados por ela com muita propriedade e ajudaram os estudantes a compreenderem melhor os assuntos que estavam sendo abordados nas aulas de História. Procedi da mesma forma em relação às outras obras a serem lidas. Selecionei e registrei trechos mais pertinentes a uma leitura em voz alta em sala de aula.

Assim, realizei, em voz alta, a leitura do prefácio e de vários outros trechos que achei interessantes. Mas também deixei os estudantes livres para pegarem os livros emprestados e lerem. Alguns com leitura mais fluida, logo no início do ano, tão logo comuniquei que leríamos o livro, o compraram e procederam à leitura.

Chamou-me a atenção o caso de uma estudante, a quem vou atribuir o nome fictício de Luísa, que eu já havia percebido que é brilhante, tem um olhar curioso para as aulas, sempre muito atenta, apresentando uma escrita madura, uma capacidade de interpretação de texto bem acima da média dos seus colegas, porém, muito tímida, sempre sozinha e triste durante o intervalo. Eu já havia tentado conversar com ela para descobrir a razão do isolamento e ajudá-la, mas ela sempre declarava apenas que estava encontrando dificuldades para acordar cedo, já que nos anos anteriores ela estudava à tarde e agora as turmas dos 9º anos passaram a ter aulas pela manhã.

Em uma segunda-feira, logo nas duas primeiras aulas que tinha com a turma dela, essa estudante chegou-se até mim e comunicou-me que havia lido *O Diário de Anne Frank*. Eu a parabeneizei por isso e disse que tínhamos a oportunidade de falar mais sobre as leituras. Naquele dia, a aula estava destinada às orientações aos estudantes quanto à próxima etapa do projeto, que lhes demandaria a escolha da mulher inspiradora a ser entrevistada. Esta estudante, então, me disse que queria entrevistar a própria mãe, mas que achava que não poderia fazê-lo porque, por estar sempre muito ocupada, a mãe não teria tempo para ela.

Diante disso eu mencionei: “Eu acho que vocês duas podem aproveitar essa oportunidade para encontrarem um tempo a mais para estarem juntas”. Para minha surpresa, a

estudante começou a chorar muito e tive que retirá-la da sala de aula. Pedi licença aos estudantes e a acompanhei para uma conversa. Chorando muito a estudante disse-me que a mãe dela não a percebia, que só tinha tempo para o filho mais velho e que se sentia ignorada por ela. Eu a abracei e disse que provavelmente a mãe estava passando por um momento difícil, mas que isso não dizia respeito a quem ela era. Declarei o quanto ela era uma garota admirável, encantadora, o quanto já havia percebido a disciplina, a organização e a dedicação dela para com os estudos. Perguntei se ela queria que eu, junto com o Serviço de Orientação Educacional, mediasse uma conversa entre as duas, ao que ela disse que não. Então perguntei se ela já havia comunicado à ‘mãe o que estava sentindo’. Ela disse que não e eu sugeri que ela tentasse ter essa conversa. Consegui fazer com que ela se acalmasse, pedi que fosse tomar uma água e que, quando se sentisse em condições, retornasse à aula.

Fiquei me perguntando o que havia acontecido para que uma estudante, que sempre se esquivava das minhas tentativas de aproximação, de repente se sentisse compelida a falar, tão abertamente, sobre as dificuldades de relacionamento que vinha enfrentando com a mãe. Então, lembrei-me de que já no início da aula, naquele dia, ela comunicou-me que havia lido *O Diário de Anne Frank*. Quem conhece a obra sabe que Anne teve enormes dificuldades de relacionamento com a própria mãe e fala, reiteradas vezes, sobre isso em seu livro.

O que imagino que tenha acontecido é que, ao ler o relato de Anne, Luísa pôde compreender e elaborar melhor os sentimentos que vinha enfrentando em relação à mãe. Pôde perceber que outras pessoas enfrentam situações como a que ela estava vivendo. Senti que o livro lhe proporcionou condições de dar vazão aos próprios sentimentos, nomeá-los e entendê-los melhor. Provavelmente, ela se sentia muito culpada por ter raiva da mãe, e ver que Anne passou pelo mesmo fez com que ela pudesse purgar essa culpa.

Dias depois, ela voltou a conversar comigo e disse, que motivada por tudo o que nós havíamos conversado, decidiu abrir o coração para a mãe. Contou-me muito contente que tudo estava bem, que a mãe havia mencionado que, por estar sobrecarregada com o trabalho não estava percebendo o que vinha acontecendo. Ela me disse, muito orgulhosa, que as duas encontrariam tempo para realizar a entrevista porque, depois da conversa com a mãe, ela teve mais certeza ainda de que a mãe dela é a mulher mais inspiradora de sua vida.

A situação relatada é ilustrativa do alcance que a leitura livro pode ter. Sem dúvidas, ela contribui para um melhor desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à compreensão e interpretação de textos escritos, ela auxilia no aprimoramento da capacidade de escrita daquele que é leitor, mas, mais do que isso, ela nos ajuda a elaborar a nossa

existência, porque segundo Teresa Colomer (2014), “literatura não é luxo, literatura é a base para a construção de si mesmo”.

Outros estudantes que não eram leitores tão fluentes como Luísa também foram beneficiados pelas aulas em que realizei a leitura de trechos das obras em voz alta. Uma delas é uma estudante que sempre se mostrava alheia às atividades realizadas e queria passar o tempo inteiro ouvindo e cantando músicas de Funk, do Daleste⁴, de quem ela se declarava uma fã apaixonada. Afirmou não gostar de ler e mostrou enorme resistência à proposta de ler em sala de aula. Eu insisti e pedi-lhe, então, que só ouvisse as leituras a serem feitas. Para minha surpresa, depois de várias aulas lendo trechos, criteriosamente selecionados, de *O Diário de Anne Frank*, ao final da aula, ela veio comunicar-me que faria uma viagem para participar de uma competição de *Caratê* fora de Brasília e queria o livro emprestado para ler durante esse período.

Ao proceder à leitura, eu o fazia com o cuidado de ler com o entusiasmo, a entonação e o volume necessários para proporcionar o entendimento do que estava sendo lido. Venci a resistência inicial apresentada por eles e fui altamente recompensada ao ver que, mesmo estudantes muito indisciplinados, que em outras ocasiões não mostravam nenhum interesse pelas aulas, paravam para ouvir a leitura e ainda protestavam quando alguém atrapalhava, conversando ou fazendo qualquer outra coisa que os impedisse de ouvir.

O fato de postar as fotos do livro na página da escola, em minha página e ainda, o fato de termos realizado uma exposição, para toda a escola, na qual os próprios estudantes apresentaram os livros a serem lidos e a biografia de suas autoras, teve um impacto impressionante. Os estudantes dos 8º anos, não contemplados pelo projeto, passaram a ir até mim para reivindicar o direito de ler os livros. Encantou-me a disposição de uma estudante da tarde, do 7º ano, que foi à escola pela manhã à minha procura porque queria me dizer que, quando os estudantes dos 9ºanos terminassem a leitura das obras, ela também queria ler.

Sempre acreditei na importância da inserção de projetos sistemáticos de leitura no Projeto Político-Pedagógico de qualquer escola e causou-me enorme espanto ter chegado nesta escola e ter percebido a ausência de tão poucas iniciativas neste sentido. Ter insistido em minhas crenças, baseadas no que eu mesma vivi como leitora e em minha experiência na formação de leitores, permitiu-me perceber como erramos quando privamos os estudantes da

⁴ Jovem compositor de Funk que, no início da carreira, produzia letras que faziam apologia ao crime. É um dos criadores do subgênero Funk Ostentação que celebra o poder de consumo. Foi morto por disparo de arma de fogo em um dos shows em que apresentava no Rio de Janeiro,

leitura e como desperdiçamos um tempo valioso quando eles estão na escola com atividades que apenas os afastam dela.

Toda a experiência que vivi ao longo do Projeto Mulheres Inspiradoras só fortaleceu a minha convicção de que se quisermos, de fato, contribuir para a efetiva aprendizagem e, o mais pleno desenvolvimento de nossos estudantes, não poderemos abrir mão de eleger, em todas as ações e disciplinas, a leitura como a mais importante de todas as prioridades.

3.2.8 A exposição dos trabalhos produzidos pelos estudantes

Quando concluímos a fase das pesquisas e iniciamos as apresentações das exposições orais, os estudantes mostraram um enorme engajamento. Alguns foram além do solicitado, e não só apresentaram o folder, o cartaz e a exposição oral que haviam sido pedidos. Para citar um exemplo, o grupo responsável pela biografia de Maria da Penha, além do que foi estabelecido, também decidiu ir às ruas e entrevistar pessoas a partir da temática violência contra a mulher. Com o material obtido nas entrevistas eles elaboraram gráficos e exibiram alguns vídeos nos quais eles mostravam a fala das pessoas. Outro grupo recebeu a incumbência de construir a pesquisa sobre Nise da Silveira, a médica psiquiatra que revolucionou a psiquiatria ao trazer alternativas de tratamentos mais humanitários aos pacientes internados em unidades médicas de saúde mental. Foi de Nise da Silveira a proposta de usar a Arteterapia, o contato com os animais e a reinserção social como procedimentos de tratamento para pessoas com quadro clínico de transtorno psiquiátrico. Para enriquecer a apresentação, os estudantes levaram para a sala de aula uma espécie de exposição virtual, onde foram mostradas as obras de arte produzidas pelos pacientes de Nise da Silveira.

As avaliações das apresentações e dos materiais produzidos pelos estudantes foram realizadas a partir de uma ficha. Os estudantes foram convidados a participar do processo de avaliação dos próprios trabalhos. Como os critérios foram discutidos e divulgados previamente, foi mais fácil para mim e para eles aferirmos se os objetivos estabelecidos com a realização do trabalho tinham sido alcançados. Busquei distanciar-me do modelo sedimentado de avaliação como um fim em si mesmo e aproveitei o momento para fazer uma reflexão com os estudantes sobre as aprendizagens que tinham sido construídas no percurso e as dificuldades que se apresentaram para cada um.

Quando eu escolhi o gênero folder e o gênero cartaz para o registro das pesquisas realizadas pelos estudantes, a ideia era ter um veículo para fazer circular os conhecimentos construídos por eles. A proposta era que os folders fossem distribuídos para os próprios colegas de sala, uma vez que, em uma mesma turma, 10 personalidades diferentes foram

pesquisadas, esta seria uma forma a mais, além da exposição oral, para os estudantes terem o registro do que havia sido pesquisado e construído pelos colegas. Já os cartazes seriam o recurso necessário para que as informações circulassem entre os estudantes de outras turmas. Assim, como após a conclusão dos trabalhos, nós compreendemos que os resultados haviam sido muito positivos, nós decidimos montar uma exposição, na qual todos os cartazes produzidos seriam apresentados e os estudantes que se sentissem à vontade para fazê-lo, seriam os expositores. Os estudantes que se propuseram a ser expositores foram preparados para falar a um público diferente daquele que eles já haviam enfrentado em sala de aula e os trabalhos foram expostos para todas as turmas da escola.

3.2.9 *Entrevista com mulheres da comunidade de Ceilândia*

Outra etapa importante do projeto foi a realização de entrevistas a quatro mulheres inspiradoras da cidade de Ceilândia. Foram selecionadas mulheres com algum vínculo com a cidade e com atuação expressiva em favor da nossa comunidade. Assim, nós levamos à escola Cristiane Sobral, Creusa Pereira dos Santos Lima, Madalena Torres e Patrícia Melo Pereira.

Cristiane Sobral é escritora e, além de ser entrevistada como mulher inspiradora ela também foi convidada a participar do projeto Leitor e Escritor, que consiste em colocar os estudantes em contato com a obra de um escritor da cidade e, depois, proporcionar aos estudantes a possibilidade de conhecê-lo e entrevistá-lo.

Cristiane Sobral tem três obras publicadas, dois livros de poesias e um de contos. A obra de Cristiane é corajosa porque aborda temas que normalmente não recebem muito destaque. Ela fala do fortalecimento e da afirmação da identidade negra e celebra a identidade feminina. As obras da escritora tiveram uma recepção extraordinária por parte dos estudantes. Como não conseguimos muitos exemplares dos livros, eu precisei alternar a leitura em sala de aula com a leitura individual, emprestando os livros em sistema de rodízio. Havia uma disputa para pegar os livros emprestados. À medida que eu recitava alguns dos poemas na sala de aula, os estudantes ficavam curiosos para ler os outros.

Como parte da preparação para a visita da escritora, além de ler as obras, os estudantes foram convidados a elaborar peças de teatro, vídeos, paródias, o que eles se sentissem à vontade para produzir, desde que o produto fizesse alusão a um dos contos da coletânea *Espelhos, Miradouros e Dialéticas da Percepção*. A definição de que contos cada grupo abordaria foi feita a partir de um sorteio. Além de elaborar este produto, os estudantes também foram convidados a ilustrar o conto da escritora, utilizando as técnicas que achassem

mais adequadas. Nós também organizamos um recital dos poemas que seria realizado no dia do encontro.

Os estudantes foram preparados e orientados em todas as etapas, sempre na perspectiva do protagonismo deles. Foram definidas metodologias, estratégias e instrumentos didáticos para orientar o processo, de maneira que toda a parte de pesquisa e construção fosse realizada por eles mesmos.

Após o contato com a obra de Cristiane Sobral eu também fui impactada e comecei a ressignificar a percepção da minha identidade de mulher negra. Coloquei em questão o fato de, há quase 20 anos adotar procedimentos estéticos para alisar os meus cabelos crespos. Confrontando as minhas experiências com a poesia da escritora, fui apercebendo-me do quanto há uma resistência na aceitação do cabelo crespo e o quanto a representação que se faz dele é negativa. À medida que lia a obra da escritora fui me remetendo ao período em que usava o meu cabelo naturalmente crespo e era alvo de todo tipo de crítica e desqualificação. Recordei-me de que, mesmo já adulta, ouvia das pessoas que: “você até tem um rosto bonito, mas esse cabelo! Você precisa dar um jeito nele, homem nenhum vai achar isso bonito”. O tempo todo havia um cerceamento do direito de exercer a minha negritude. Lendo os poemas de Cristiane Sobral que celebram e enaltecem a beleza negra, que associam o cabelo crespo a “árvores frondosas”, a “coroas”, senti-me orgulhosa da minha cabeleira crespa e decidi afirmar a minha negritude, voltando a usar o meu cabelo ao natural.

A segunda mulher inspiradora levada à escola foi a professora Creusa Pereira que atuou nas décadas de 70, 80 e 90 como alfabetizadora e nas séries iniciais, em Ceilândia. Creusa foi a professora que me fez desejar exercer o magistério. Foi ela a professora quem me percebeu apesar do meu silêncio e se empenhou, verdadeiramente, para que eu aprendesse e vencesse as minhas dificuldades. Ela foi professora de alguns dos meus irmãos e influenciou a formação de muitas crianças em Ceilândia. Hoje ela se encontra aposentada, atua na Pastoral dos Vicentinos na Paróquia Cristo Redentor em Taguatinga e, para mim, foi uma experiência única, 34 anos depois de ela ter mudado a minha história, poder homenageá-la, levando-a à escola para ser entrevistada pelos estudantes.

A terceira mulher inspiradora que os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer e entrevistar foi Madalena Torres. Madalena tem atuado há anos em Ceilândia, militando em favor da Educação de Jovens e Adultos. Segundo Vânia Rego⁵, uma das melhores amigas de Madalena, e uma das pessoas que nos auxiliou quanto a conhecer a biografia dela: “É uma das

⁵ Vânia Rêgo é professora da Secretaria de Estado de Educação, mestre em educação pela UnB e uma das responsáveis pela inserção de Madalena Torres na militância em favor da Educação de Jovens e Adultos.

personagens do livro “Memórias do Distrito Federal – A luta pela autonomia política”, 2009, organizado pela Universidade de Brasília e pela Fundação do Banco do Brasil, lançado na ocasião das comemorações dos 50 anos de Brasília, em reconhecimento à relevância de seu trabalho. É citada por Paulo Freire, no 2º capítulo do livro “Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa”, 1996, quando ele diz que ensinar exige combater toda forma de preconceito. Ele escreveu em função de tê-la conhecido quando passou uma semana em sua companhia, conhecendo a alfabetização popular em Ceilândia”. Madalena é também uma das pessoas que compõem o MOPUCEM⁶ que após muita mobilização conseguiu a aprovação do projeto que tornou possível a extensão do campus da Universidade de Brasília para a cidade de Ceilândia. Hoje, Madalena tem se engajando na construção do segundo hospital público da cidade.

A quarta mulher inspiradora entrevistada pelos estudantes foi Patrícia Melo Pereira. Patrícia nasceu em Minas Gerais, porém com um ano de idade teve que se mudar para Brasília com a ajuda de um padre, porque ela e a família fugiam do pai dela que era um homem muito violento. Dada à situação de extrema pobreza em que a família de Patrícia vivia, ela e os irmãos foram deixados em um orfanato até que a mãe se reestruturasse e tivesse condições de ficar com os filhos. Patrícia saiu do orfanato aos cinco anos de idade e frequentou escolas públicas de Ceilândia, até que ao chegar no Ensino Médio, em grande desespero ela comunicou às amigas que estava passando por uma situação extrema, porque a família estava passando fome, a mãe estava desempregada e a casa havia pegado fogo. As amigas de Patrícia buscaram o auxílio de uma professora que se solidarizou com a situação dela e se propôs a ajudá-la a conseguir um emprego na condição de menor aprendiz, desde que ela se comprometesse a não abandonar a escola.

Patrícia aceitou a proposta, passou a trabalhar meio período e deu continuidade aos estudos. Com o passar do tempo ela se inseriu em um curso pré-vestibular para jovens negros de comunidades carentes e conquistou uma bolsa para cursar medicina na Venezuela. Após ficar sete anos naquele país, enfrentando toda sorte de dificuldades, Patrícia retornou ao Brasil formada, já teve o seu diploma validado e está exercendo a medicina como Médica Clínica Geral em Goiânia.

Esta fase do projeto foi muito rica porque os estudantes puderam perceber o quanto as mulheres têm contribuições a fazer e o quanto elas as têm feito. Dar visibilidade aos feitos dessas mulheres foi também uma maneira de permitir que os estudantes percebessem que é

⁶ Movimento em favor de Ceilândia.

possível superar dificuldades e transcender as limitações impostas pela condição social e econômica.

3.2.10 A produção do texto biográfico – a escrita como prática social

Ao longo de todo o projeto os estudantes foram levados a vivenciar a escrita como uma prática social. Então eles perceberam a importância da escrita para o registro do Diário de Bordo, para a elaboração dos folders, cartazes, os roteiros de entrevistas a serem feitas às mulheres inspiradoras. Aqueles que optaram por fazer vídeos e peças de teatro foram auxiliados a produzir roteiros para orientar a organização dos trabalhos.

Mas, o nosso desejo era que os estudantes vivenciassem uma experiência mais intensa voltada para a escrita autoral. Assim outra ação que definimos foi a produção de um texto autoral, escrito em primeira pessoa, no qual os estudantes deveriam registrar a história de vida de uma mulher que eles elegessem como inspiradora. Necessariamente esta mulher deveria pertencer ao círculo social dos estudantes. A definição de como se dariam as diferentes formas de intervenção nesta fase do projeto, foi orientada pelo princípio que define a escrita como uma prática social. Creio que:

a redação escolar isolada, desvinculado do que o indivíduo realmente pensa, acredita, defende e quer compartilhar e expor ao outro como forma de interação, não pode ser considerada escrita, mas apenas uma forma de demonstração de habilidades gramaticais” (Garcez 2012, p. 09)

Para superar esse referencial de ensino da língua, que privilegia as produções de texto descontextualizadas das práticas sociais, optei pelo gênero biografia para que os estudantes tivessem maiores condições de perceberem a função social da escrita, a relevância dela no registro de fatos, acontecimentos e, no caso específico, histórias de vida. Parti do princípio de que a produção de um texto, como afirma Garcez, só tem sentido dentro de uma prática social. Quanto a isso a autora afirma:

O texto somente se constrói e tem sentido dentro de uma prática social. Assim, o que mobiliza o indivíduo a começar a escrever um texto é a motivação, é a razão para escrevê-lo: emitir e defender uma opinião, reivindicar um direito, expressar uma emoção ou um sentimento, relatar uma experiência, apresentar uma proposta de trabalho, estabelecer um pacto, regular normas, comunicar um fato, narrar uma aventura ou apenas provar que sabe escrever bem para ser aprovado em uma seleção. (Garcez 2012, p. 15)

A maioria dos estudantes optou por entrevistar suas próprias mães, avós, bisavós, tias, professoras, amigas, vizinhas e líderes da comunidade religiosa. Ao longo do processo de preparação para as entrevistas, eles foram orientados a perceber essa etapa do projeto como uma forma de homenagear uma mulher, próxima deles, que tivesse de alguma maneira lhes

inspirado a serem pessoas melhores. A proposta seria obter dados consistentes que depois lhes permitissem, escrever em um texto, de uma a três laudas, os principais pontos da biografia dessas mulheres. Para tanto, eles foram apresentados a informações e dados que lhes capacitaram a oferecer às suas entrevistadas uma escuta sensível. As entrevistas foram gravadas e transcritas.

Os dados construídos pelos estudantes são reveladores da riqueza da história de vida das mulheres por eles selecionadas. Surpreende o fato de que muitas vivenciaram situações de exploração do trabalho infantil. Um número expressivo das entrevistadas foi obrigado a trabalhar “em casa de família” ou como babá para auxiliar no próprio sustento.

A maioria vem de famílias que viviam em zonas rurais e que foram, de alguma forma, levadas a buscarem melhores alternativas de vida na cidade. Esse dado dialoga com a vocação do Distrito Federal de acolher pessoas de outros estados brasileiros que saem em busca de alternativas para a inserção no mundo do trabalho. Algumas vieram de zonas rurais, outras são filhas de famílias que moravam nas regiões interioranas do Brasil, na “roça” como a maioria delas fala, e viram seus pais deixarem suas cidades de origem para enfrentar o novo.

As falas das entrevistadas foram muito ricas e oportunizaram aos estudantes entrarem em contato com um mundo que lhes parece muito distante, a vida no campo, mais próxima à natureza, o trabalho do agricultor rural. Por exemplo: quando perguntada sobre que brincadeiras gostava de fazer na infância, uma das entrevistadas responde que “não sabia o que era brincar, porque o seu brinquedo era o trabalho na roça, na lida do campo”. Outra menciona que não teve brinquedos na infância, mas que não se lastimava disso porque assim ela pôde “criar os próprios brinquedos, fazer bonecas com espiga de milho”.

A mais idosa das entrevistadas é dona Zica, bisavô de uma de nossas estudantes que enfrentou a viuvez muito jovem e para sustentar os filhos teve que trabalhar em uma máquina de costura dos 15 aos 97 anos. Na ocasião da entrevista, ela se encontrava com 99 anos, estava lúcida, como ela menciona na entrevista: “tem hora que eu nem sinto que tenho 99 anos, porque a deficiência é apenas física por causa da velhice, mas o meu espírito, assim, ainda sente vontade de trabalhar, de trabalhar não tenho desânimo, minha deficiência é física, meu espírito ainda está jovem”. Infelizmente, no final do ano passado, a vó Zica faleceu.

Quando retornavam das entrevistas, trazendo o material transcrito, a maioria dos estudantes dizia que suas mães, professores, avós, bisavós, declaravam ter gostado muito de conceder a entrevista. Algumas entrevistadas pediam para ficar ouvindo, repetidas vezes, a gravação. Os estudantes por sua vez diziam: “nossa professora, há tanta coisa sobre a vida da

minha mãe que eu não sabia” ou “professora, foi bom fazer esse trabalho porque eu senti que fiquei mais próximo da minha mãe”.

Assim, não há dúvidas de que eles vivenciaram uma situação na qual puderam aprender mais sobre a própria história, puderam oferecer escuta sensível a uma mulher que fez a diferença em suas vidas. Puderam ver o valor da escrita na preservação de documentos históricos e, o mais importante, perceberam que essas mulheres realizam todos os dias uma revolução silenciosa, assegurando o sustento de suas famílias, transmitindo um legado cultural grandioso aos filhos, superando histórias de preconceito, machismo, racismo, privações materiais de toda sorte. Essa talvez seja uma forma interessante de ajudá-los a ressignificar os seus olhares sobre as mulheres e perceberem a grandeza das contribuições que elas têm a fazer à sociedade.

Após a realização e a transcrição da entrevista, os estudantes foram orientados a partir para a etapa de transformação do material obtido, em um texto autoral. Esta etapa foi organizada em várias fases. A primeira foi a de familiarização com o gênero biografia. Assim, quando cada grupo recebeu a tarefa de ler, pesquisar e refletir sobre a biografia de uma das mulheres inspiradoras, eles já estavam entrando em contato com o gênero, compreendendo suas especificidades e estrutura. Além disso, à medida que realizaram a leitura dos livros propostos, *O Diário de Anne Frank*, *Eu sou Malala* e *Quarto de Despejo - Diário de uma favelada*, eles também estavam ampliando o seu repertório de saberes sobre o tipo textual narrativo, aquele que predomina nos textos biográficos.

A segunda etapa foi a escrita de um resumo no qual cada estudante deveria registrar o que já trazia de conhecimentos sobre a mulher inspiradora, antes da realização da entrevista. Este momento foi importante para que eles mesmos descobrissem as lacunas de conhecimento que eles apresentavam sobre a história de vida da pessoa selecionada e, para mim, foi uma maneira de auxiliá-los na construção de perguntas apropriadas ao perfil de cada mulher a ser entrevistada. Eles escreveram o resumo, eu os li, registrei os dados mais importantes de cada texto e devolvi aos estudantes.

A terceira etapa foi a elaboração do roteiro de perguntas para a entrevista. Para avaliar a pertinência das perguntas elaboradas por eles, recorri às informações que eu havia registrado, utilizando o resumo de cada um. Procedi à avaliação dos roteiros de perguntas e, quando foi necessário, fiz sugestões de alterações e, à medida que os roteiros estavam a contento, autorizei os estudantes a irem à campo construírem os dados.

Depois de receber as entrevistas transcritas e analisá-las, iniciamos o processo de escrita do texto autoral. Para facilitar o trabalho, eu elaborei dois materiais didáticos: um texto

instrucional orientando sobre como organizar a escrita das informações levantadas e um texto referencial, contendo a biografia de uma mulher inspiradora, para que eles tivessem mais um parâmetro, além de todos os outros fornecidos ao longo da realização do projeto.

No material de orientações, defini as informações que obrigatoriamente deveriam aparecer em todos os textos, como: data de nascimento, idade, estado, cidade de origem e profissão da pessoa entrevistada. Orientei-os a escreverem a narrativa em ordem cronológica para facilitar a compreensão do leitor e para evitar problemas como a falta de coesão e a coerência textual. Além dessas questões de estruturação de texto, trabalhei com eles o conteúdo de Língua Portuguesa do 9º ano, Funções da Linguagem, dando destaque à função poética, já que a ideia seria escrever um texto que pudesse não só informar sobre a história de uma mulher inspiradora, mas também homenageá-la.

Como cada história é única, os estudantes foram orientados a escrever o texto tendo à mão a entrevista transcrita para consultar, sem o risco de perderem algum dado importante que a pessoa entrevistada tivesse fornecido.

Considerando que o texto foi escrito em primeira pessoa e que cada estudante teria, no máximo, entre uma a quatro laudas manuscritas para narrar a biografia selecionada, não se tratava de simplesmente fazer a transposição de informações, mas ler o material obtido, refletir sobre as informações mais importantes apresentadas, selecionar o que seria decisivo para a elaboração do texto e, ao longo de todo esse processo, proceder à análise linguística, atendo-se a questões como: estruturação de parágrafos, pontuação, ortografia, acentuação de palavras, coerência, coesão, foco narrativo e a sequência de acontecimentos apresentados no texto. Para mim, o desafio maior foi orientá-los quanto a essas questões evidenciando respeito à produção do estudante, procedendo a uma correção reflexiva, sem invadir o texto e sem agredir a subjetividade do autor.

Uma vez que o número de aulas por semana era reduzido, e a escola não dispunha de laboratório de informática, optei por, na fase de orientação individual, utilizar o recurso de me comunicar com os estudantes e estudantes não só durante as aulas, mas também utilizando a *Web*. Como todos utilizam o *Facebook*, defini com eles, que após o texto estar escrito, digitado e salvo nos computadores de cada um, eles deveriam enviá-lo para mim, ou por e-mail ou por mensagem *inbox* em minha página do *Facebook*, para que eu pudesse orientá-los utilizando o recurso disponível na barra de ferramentas do *Word*, a opção “inserir comentários” dentro de “Revisão”.

Alguns não conheciam o recurso. Assim, aproveitei que uma estudante se antecipou à entrega do texto, salvei uma cópia exatamente como ela havia me enviado, fiz a análise do material e inseri os comentários com as orientações para ela proceder à reescrita do texto.

Dessa forma, salvei três versões do mesmo material: a primeira versão enviada pela estudante; a segunda com a inserção dos meus comentários/orientações, e a terceira com o texto já alterado, reescrito. Esse procedimento foi importante para os estudantes compreenderem o processo pelo qual o texto ainda passaria antes de chegarmos à versão final.

As três versões foram apresentadas aos estudantes na Sala de Multimídia. Eu as projetei na tela e fui, em um primeiro momento, orientando os estudantes quanto a como utilizar a ferramenta de revisão do Word e ir fazendo as alterações necessárias no texto. Além disso, eu aproveitei a oportunidade para falar, novamente, sobre estruturação de parágrafos e questões como coesão e coerência do texto e marcadores textuais.

Os estudantes receberam os textos com os apontamentos para a reescrita e fizeram tantas versões quantas foram necessárias, até que o texto ficasse a contento. Como já mencionado nesta pesquisa, infelizmente, na escola há a prática de se privilegiar o ensino da gramática pela gramática. Em um diagnóstico rápido feito junto aos estudantes, quando eles são perguntados sobre a frequência com quem produziram textos autorais, durante todos esses anos em que estão nesta escola – 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental -, a maioria declara que nunca foi chamada a escrever um texto de sua própria autoria. Assim, foi necessário ajudá-los a entender o que é escrita e reescrita e oferecer orientação não só com aulas expositivas, mas também atendimento individualizado em sala de aula e via Redes Sociais.

As vantagens dessa metodologia são muitas: além de poder atender a cada estudante em sua individualidade, eu pude também utilizar recursos com os quais eles interagem o tempo todo, o computador e as Redes Sociais. Com a inserção desse procedimento ainda foi possível permitir aos estudantes enriquecerem a percepção que eles têm da tecnologia. Eles puderam ver que ela pode ser utilizada para a diversão, o entretenimento e a interação, mas é também uma poderosa ferramenta para a promoção de aprendizagens significativas.

3.2.11 Redes Sociais e Violência contra a mulher- construindo estratégias pedagógicas de intervenção.

O que motivou a criação do Projeto Mulheres Inspiradoras foi a necessidade de oferecer novos referenciais femininos para as estudantes que vinham, via Redes Sociais, reproduzindo a representação estereotipada das mulheres na mídia. Assim, embora determinadas ações do projeto visassem a um redimensionamento do olhar dos estudantes

sobre a identidade feminina e o papel da mulher na sociedade, entendi que seria imprescindível também realizar um debate direto e aberto sobre o tema violência contra a mulher nas Redes Sociais e na Internet de um modo geral.

Para isso, eu elaborei um questionário com perguntas abertas e fechadas, nas quais os estudantes poderiam falar sobre os usos que fazem das redes sociais. Os estudantes foram orientados a não se identificarem e deveriam ser o mais sincero possível ao responder as questões. Depois eu procedi à análise dos dados e mapeei as situações mais pontuais nas quais eu deveria intervir. O que eu pude perceber é que de fato, ao usarem as Redes Sociais os estudantes não têm dimensão dos riscos que correm. Eles adotam poucas medidas de segurança e a maioria desconhece os dispositivos legais que asseguram direitos e deveres aos usuários da *Internet*.

Depois de compreender que demandas estavam sendo apresentadas, eu decidi sistematizar oito casos baseados no que eu via acontecendo mais recorrentemente na *Internet*. Organizei a turma em grupos de seis pessoas e distribuí os casos, escritos em forma de pequenas narrativas envolvendo situações como *cyberbullying*, pornografia de revanche, esparro, difamação, injúria, etc. Além dos casos, o material distribuído continha perguntas para estimular a reflexão e o debate entre os estudantes. Tive o cuidado de não trazer nenhum juízo de valor sobre as situações, para que os grupos pudessem refletir mais livremente e cada estudante pudesse expressar a sua subjetividade quanto ao que estava sendo proposto. Depois do debate com os pequenos grupos, os estudantes socializaram com a turma os resultados obtidos com as reflexões e neste momento, todos foram convidados a participar. A partir desse ponto, eu fui, ao longo das apresentações dos estudantes, orientando o debate para que cada um pensasse nas questões de ordem ética e de segurança envolvidas em cada caso colocado. Este foi um momento muito rico, com debates acalorados e com a possibilidade de trazer informações pontuais e específicas que os estudantes desconheciam sobre o uso consciente das Redes Sociais e das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação de maneira geral.

Depois de permitir que os estudantes debruçassem sobre os tópicos envolvidos quanto ao uso consciente e seguro das Redes Sociais, decidimos trazer outra forma de intervenção que foi a palestra com duas especialistas sobre o assunto. Para tanto, nós entramos em contato com uma estudante de Direito do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), Kamila Tharrany que estava desenvolvendo uma pesquisa nessa área. O tema de sua monografia é “A necessidade de uma legislação específica frente aos crimes virtuais contra a mulher”. Mais do que simplesmente dar uma palestra para os estudantes, ela foi

convidada a ter um momento de bate-papo com eles. A ideia era que ela apresentasse alguns dos resultados obtidos em sua pesquisa, como as implicações da ciberviolência para a vida das mulheres que foram vítimas desse tipo de ação, os riscos existentes para as mulheres que são usuárias da Rede, os cuidados a serem adotados para não se tornar vítima de agressores e qual o aparato legal existente no Brasil para coibir e punir crimes dessa natureza. Para enriquecer o debate, convidamos também a pesquisadora e professora da SEEDF, Vilmara Pereira, representante da Secretaria da Mulher do SINPRO DF, para falar sobre o histórico das lutas das mulheres em favor de uma sociedade igualitária.

Como preparação para a apresentação, informei às pesquisadoras as situações de cyber violência que eu vinha identificando pelas postagens dos estudantes e estudantes no Facebook e solicitei a elas que utilizassem recursos tecnológicos, como a projeção de *slides*, vídeos ou outros que pudessem tornar sua apresentação mais atrativa e didática e ilustrar da forma mais rica possível os dados que elas teriam a apresentar.

O mais relevante da presença das pesquisadoras na escola foi ajudar os estudantes a compreenderem que a Internet, embora pareça, não é uma terra sem lei e que todas as nossas ações, via Redes Sociais, podem trazer graves implicações como as que sofreríamos por cometer atos ilícitos no convívio direto com outras pessoas, no mundo real.

À medida que os estudantes avançavam nas pesquisas sobre os temas relacionados às diferentes formas de violência contra a mulher, eles foram apresentando perguntas reveladoras do estarecimento deles em relação à gratuidade das agressões. Vários deles começaram a questionar o que levava um homem a agredir uma mulher e porque os índices de violência à mulher e de feminicídio eram tão altos. Entendi que seria interessante criar uma estratégia que permitisse aos estudantes entenderem com mais propriedade os aspectos culturais envolvidos no problema. Isto incluiria conhecer mais sobre quem é o agressor que se insere nesta cultura machista e reproduz comportamentos representativos de um enorme desprezo pelas mulheres. Para isso, primeiro propusemos o estudo da Lei Maria da Penha e apreciação do vídeo “Cordel da Maria da Penha” de Tião Viana, que trata de todo o conteúdo da lei.

Depois convidamos a comparecer à escola o senhor Ben-Hur Viza, juiz da Vara de Violência Doméstica e idealizador do projeto *Maria da Penha vai à Escola* e a senhora Ana Cristina Santiago, delegada da Delegacia de Atendimento à Mulher. Os dois foram convidados a compor uma mesa de debates, que teve por principal objetivo ajudar os estudantes a compreenderem com maior clareza os aspectos culturais envolvidos nos casos de

violência à mulher e o quanto a educação é fundamental para se superar o machismo e a misoginia, tão presentes em nossa cultura.

Esta mesa redonda foi um momento muito rico, porque os estudantes puderam ouvir duas pessoas que conhecem tanto o perfil dos agressores quanto o perfil das vítimas de violência doméstica e, o mais importante neste estágio do projeto, foi proporcionar-lhes condições para se afastar da cultura que torna a mulher vítima de agressão, a culpada e transforma o agressor em alguém que precisa ser banido da sociedade ou linchado por ela. A proposta foi permitir aos estudantes a compreensão da necessidade da mudança de cultura.

A última etapa do projeto ainda está em andamento. Refere-se à publicação da coletânea de histórias escritas pelos estudantes, apresentando a história de mulheres inspiradoras da vida deles. O livro já foi diagramado e deve ser publicado em, no máximo, um mês.

3.3 Participantes

Como já mencionado o projeto foi desenvolvido com 197 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Além dos estudantes, as mulheres eleitas por eles também se envolveram na pesquisa concedendo a entrevista que gerou o texto autoral produzido por eles. Para a análise dos dados serão apresentadas falas de 15 estudantes, sendo 05 meninas e 10 meninos. Também serão apresentadas falas de 04 das mulheres inspiradoras integradas ao projeto.

3.4 Instrumentos de Construção de Dados

Ao longo da realização do projeto, veículos de informação como o Canal E, o canal de informações da Secretaria de Educação, a TV Sinpro e o Programa Alternativo, ambos vinculados ao Sindicato dos Professores do Distrito Federal, produziram vídeos nos quais foram registradas algumas das etapas da proposta pedagógica.

Além dos primeiros vídeos produzidos, graças às premiações obtidas, vários outros veículos de comunicação compareceram à escola para produzir reportagens sobre o projeto, como o DF Record, o DF TV, o Diário de Ceilândia e o Clube TV da TV Brasília.

Todos estes vídeos e reportagens nos quais as falas dos estudantes e das estudantes envolvidos no projeto são apresentadas foram incorporados à pesquisa como parte do corpo de dados. Esta escolha se deu porque entendi que, como o projeto aconteceu no ano passado e as entrevistas foram concedidas no calor da realização do projeto, as falas seriam mais

representativas. Além desses vídeos e reportagens também foram utilizadas notas de campo produzidas por mim à medida que o projeto era desenvolvido. Também inseri no material de pesquisa resultados obtidos na fase diagnóstica do projeto e no processo de observação que realizei ao longo de todas as atividades.

3.5 Procedimentos de Análise de Dados

Para proceder à análise dos dados, orientei-me pelos princípios que regem a Teoria Social do Discurso, conforme as proposições de Fairclough e Chouliaraki. Busquei adotar a metodologia da Análise Crítica do Discurso, procurando mapear elementos que sinalizem para traços de mudança na identidade dos estudantes e de outros sujeitos envolvidos no projeto. Antes de realizar as análises fiz a transcrição integral das principais falas identificadas nos vídeos já mencionados. Depois, analisei os trechos selecionados privilegiando a observação dos vocábulos adotados, a força dos enunciados e os conteúdos das falas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Teoria Social do discurso, conforme propõem Norman Fairclough e Chouliaraki tem por principal objetivo: “examinar em profundidade o papel da linguagem na produção de práticas sociais e das ideologias, mas também seu papel fundamental na transformação social”. Nesta perspectiva, segundo Resende e Ramalho (2004, p.185) “o modelo teórico metodológico na interface entre a Linguística e a Ciência Social procura estabelecer um quadro analítico capaz de mapear a conexão entre relações de poder e recursos linguísticos selecionados por pessoas e por grupos sociais”.

Assim, à medida que o analista do discurso procede à investigação das relações entre discurso e prática ele contribui para a desnaturalização de crenças que servem para sustentar as estruturas de dominação, a fim de favorecer a desarticulação de tais estruturas.

Trabalhando nesta perspectiva, os dados obtidos na pesquisa foram analisados dentro da proposta da ADC, considerando algumas das categorias de análise textual, a saber o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual. Em harmonia com os objetivos estabelecidos, o processo de análise se orientou no sentido de identificar as mudanças nos traços de identidade dos estudantes e das estudantes inseridos no Projeto Mulheres Inspiradoras.

Á medida que procedi à análise do corpus da pesquisa, apercebi-me de que, pelo menos três traços da mudança da identidade dos estudantes ficaram visíveis: o primeiro diz respeito à identidade enquanto estudante inserido em um contexto educacional específico e dentro de um momento histórico, econômico e social que coopera para a existência desse modelo.

O segundo traço da mudança da identidade dos estudantes diz respeito à percepção de si mesmos em relação à história das mulheres de suas vidas, aquelas que eles elegeram como “inspiradoras”, bem como ao fortalecimento dos vínculos afetivos com essas mulheres.

O terceiro traço de mudança de identidade percebido pela análise dos dados, sugere uma transformação no olhar dos meninos em relação às mulheres, e na percepção das meninas em relação a si mesmas. A análise dos dados relevou a existência de práticas cristalizadas, tanto no contexto educacional de análise, quanto nas relações sociais, que foram colocadas em questão pelos estudantes, após a inserção nas atividades propostas ao longo do projeto.

Embora o foco maior da pesquisa tenha sido a investigação dos traços de mudança de identidade dos estudantes contemplados com o projeto, a análise dos dados suscitou a identificação de outra categoria ligada à reconstrução da identidade das mulheres envolvidas no projeto. A análise dos dados será apresentada a partir das categorias a seguir.

4.1 Traços de mudança na identidade dos estudantes – aspectos ligados ao modelo educacional vigente.

Um primeiro dado que chamou a minha atenção foi a incidência recorrente de algumas palavras reveladoras da percepção dos estudantes quanto à forma como as temáticas foram trabalhadas. Isto pode ser observado nas seguintes falas:

*No começo todo mundo não levou a sério. Tipo, a gente começou a estudar dez mulheres ... a maioria não fazia ideia do que elas fizeram e quando a gente foi estudando elas e se **aprofundando** mais, a gente acabou que percebeu que tem uma história muito grande por trás delas*

*Desde quando o projeto começou, eu mudei os meus pensamentos e já achava que iria dar certo, pois nenhum e nenhuma professora abordava **profundamente** esse tema sobre mulheres, sobre o que cada dia elas passam e passaram na sua longa jornada da vida.*

*A professora Gina sempre buscava mais e mais, **aprofundava**, buscava de todos os jeitos possíveis para nós dar mais informações e muitos estudantes se dedicavam mais e mais...*

A recorrência dos vocábulos “**aprofundando**”, “**profundamente**” e “**aprofundava**” nas falas dos estudantes é reveladora do sentimento que eles tiveram em relação à forma como os temas foram abordados. Quando perguntado por um jornalista, o que ele havia percebido de diferente naquele projeto, um estudante respondeu:

*O que eu percebi foi um jeito diferente de estudar, a gente nunca tinha estudado um assunto se **aprofundando**. Na escola a gente fica pulando de um assunto para o outro e acaba não aprendendo nada, a gente vê um monte de coisa, mas vê por cima.*

Outra estudante respondeu:

*Bom, eu nunca havia tido contato, em nenhuma das escolas anteriores que eu havia estudado, eu nunca tinha contato, nunca tive contato, na verdade, com um projeto **tão intenso** com a leitura, a **escola tem dado muito importância** a esses livros, além da gente tá lendo esses livros, a professora Gina vem acompanhando, a nosso desenvolvimento com a leitura.*

Uma análise do contexto educacional atual, à luz das teorias propostas ao longo da Especialização em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais releva a presença de práticas pedagógicas muito ligadas ao modelo Instrucionista, com abordagens descontextualizadas e estanques de conteúdo. Cada disciplina parece transitar em torno de si mesma, sem estabelecer diálogo com as outras áreas do conhecimento e sem estabelecer relação com a realidade na qual está posta. O problema destas práticas é que elas parecem não permitir aos estudantes atribuir sentido ao que estão aprendendo e não lhes oferece condições efetivas de aprendizagem.

Falando sobre as limitações impostas por este paradigma, Sampaio (2011, p.64 e 65) argumenta que quando o professor se coloca como o detentor do conhecimento e mero emissor de informações, os conhecimentos são apresentados de forma superficial, sem conexão com a vida, não há, nesses contextos educacionais, uma preocupação em estabelecer relação entre o que está sendo ensinado com o cotidiano dos estudantes para que eles possam fazer associações e, efetivamente, aprender.

A proposta de inserir os estudantes em uma metodologia que privilegiou a pesquisa, a reflexão, a escrita como prática social e a interação entre os pares foi pensada na perspectiva sugerida por Weiss (2011, p. 63), quando a autora afirma que “o primeiro estereótipo a ser rompido é aquele que vincula o aprender a uma reprodução exata por parte do estudante de um saber acabado e produzido por outro sujeito: o mestre-adulto”. Em harmonia com esse dado, Demo (2006, p. 72) afirma que diante do atual cenário educacional brasileiro, “é preciso redefinir o professor com o intuito de superar o atual paradigma paralisado do instrucionismo irrecuperável”.

Quando vários estudantes mencionam que houve um “aprofundamento” na forma como os temas foram trabalhados, talvez eles estejam revelando uma nova forma de perceber a escola e uma mudança em sua identidade de estudante que busca e aprecia esse aprofundamento. Ao que parece, terem sido expostos a outro contexto pedagógico, lhes

permitiu colocar em questão as práticas já consolidadas nas quais os conhecimentos são abordados superficialmente e sem diálogo com a realidade da qual fazem parte.

Outro dado relevante a registrar é a presença de práticas pedagógicas que colocam o foco no conteúdo, no professor e no ensino e não no estudante e na aprendizagem. Este modelo educacional está muito relacionado à adoção de práticas nas quais o estudante se coloca como mero espectador e de quem se espera a assimilação passiva dos conteúdos. Paulo Freire (1987, p.33) critica este modelo ao se referir à educação bancária, aquela na qual se espera que o estudante apenas apreenda conhecimentos específicos e depois os “deposite” em uma avaliação a ser aplicada pelo professor.

Sinalizando o desejo de maior participação e indicando uma mudança em suas identidades de estudantes, quando perguntado por um jornalista o que havia achado da possibilidade de socializar os conhecimentos apreendidos ao longo do projeto com outros estudantes da escola, sendo um dos expositores na mostra de trabalhos, o estudante afirma:

*Pra mim esta foi a melhor parte de todas, **tá ali na frente explicando e fazendo, isso pra mim é incrível**, porque eu sempre gostei muito de tá falando de tá contando para as pessoas como foi o nosso trabalho, como que é cada uma dessas pessoa, tá ali na frente, sabe, é um negócio muito legal, você tá produzindo os seus textos, os seus cartazes, os seus folders, tudo foi maravilhoso para mim, **porque eu nunca tive chance**, o máximo que eu tive foi ficar na frente da minha turma explicando para alguns colegas meus, **e não, isso não foi totalmente novo**, eu expliquei para várias turmas, várias pessoas, vários professores, várias estudantes, pessoas totalmente novas que eu não conhecia e **para mim foi maravilhoso**, porque eu podia ir me acostumando com as pessoas, vivendo daquele jeito, descobrindo, começando a conviver mais com as outras pessoas e a partir disso o meu vocabulário foi funcionando... eu comecei super tímido, quando eu comecei a explicar, nossa! eu estava mega nervoso, super tímido, no final do dia eu tava já como se fosse um professor, **eu me sentia um professor**, entrava turma e saía turma... o negócio era **incrível**, entrava turma eu explicava, saia turma eu explicava, **foi impressionante para mim**.*

Os adjetivos usados pela estudante para identificar os sentimentos que o tomaram chamam a atenção. Ela fala que o processo de se tornar expositora para poder compartilhar com os colegas de escola o que havia aprendido é “incrível”, “impressionante”, “maravilhoso”. A prática adotada de colocar os estudantes como produtores e disseminadores do conhecimento vai na contramão das práticas mais recorrentes na escola, nas quais o estudante é percebido como alguém que está na escola apenas para aprender e o professor é alguém que está ali apenas para ensinar.

A proposta do Projeto Mulheres Inspiradoras foi subverter esta ordem e permitir aos estudantes a possibilidade de serem protagonistas em todas as etapas do projeto, construindo, produzindo e disseminando conhecimentos. Para estudantes, como mencionado aqui, sair da posição de estudante passivo e poder atuar de forma mais intensa no processo pedagógico parece ter tido o efeito de fortalecê-lo e empoderá-lo ao ponto de ele mencionar que “estava

se sentindo um professor”. Para Sampaio (2011, p.63), quando no ambiente de sala de aula, não há trocas entre o professor e ao estudante é imposta a condição de mero receptor de informações, “o estudante não se sente valorizado como sujeito aprendente, e também possuidor de experiências que poderão ser compartilhadas em sala de aula, em cima do conteúdo visto”.

Outra estudante que atuou como expositora declarou o seguinte sobre a experiência de falar a colegas de sala e de outras turmas sobre os saberes que havia construído ao longo de uma das etapas do projeto:

*Esta exposição eu achei **excelente** porque a professora nos **deu a oportunidade** de sermos expositores e nós mesmos, expor, explicar essas grandes mulheres para estudantes de outras turmas, e a gente expôs também para professores, **foi excelente a oportunidade** que ela nos deu de passar o nosso conhecimento para outros estudantes, de mulheres tão inspiradoras quanto essas.*

*Eu achei muito interessante da proposta do Projeto Mulheres Inspiradoras, tanto quanto o conhecimento que a gente tá aprendendo sobre as mulheres, e também o que a gente tá passando para os outros, que é um trabalho muito interessante que a professora Gina tá disponibilizando para nós, e eu sou muito grato à professora, por isso, **pela chance de aprender tanto quanto essas mulheres**, tudo o que a gente fez aqui, tanto da história das mulheres que as pessoas não conheciam e a gente sai daqui com esse conhecimento e, às vezes com esses exemplos de vida, a gente sai daqui com esse conhecimento de vida, a gente aprende que, a diferença de como pequenos atos ou algo grandioso ainda assim pode ser algo inspirador, porque, um simples ato ou algo que você dedica a sua vida pode ser algo inspirador, dependendo do que você faça e do que você acha que é certo.*

Em diálogo com a fala do outro estudante, a estudante menciona que “foi excelente a oportunidade de passar o nosso conhecimento para outros estudantes”. Um achado que vale registro nas duas falas é o uso das palavras “chance” e “oportunidade”. Os estudantes parecem sinalizar que a prática já cristalizada na escola de percebê-los como sujeitos passivos no processo de ensino e aprendizagem, tira-lhe a “chance”, a “oportunidade” de serem mais atuantes, de vivenciar outras experiências que façam sentido para eles e que os coloque como as figuras centrais de toda a dinâmica escolar, como deveriam ser. Este anseio dos estudantes parece dialogar com a necessidade de reconstrução da concepção de aprendizagem, que, segundo Portilho (2011, p. 54) demanda também a reconstrução da “concepção de professor entendida como agente facilitador ou mediador e o papel do estudante como agente ativo do processo de aprendizagem e ensino”.

4.2 Traços de mudança na identidade dos estudantes a partir do conhecimento da própria história, da expressão da própria subjetividade e do fortalecimento dos vínculos familiares.

Olhando todos os dados construídos ao longo do projeto e da pesquisa, um outro aspecto que chama a atenção é como o projeto mobilizou as emoções dos estudantes, trouxe para o cenário da sala de aula e do fazer pedagógico uma dimensão do estudante que costuma ser desconsiderada pela escola que é, ainda, muito orientada pela lógica cartesiana e positivista que nega tanto a subjetividade quanto a história do estudante, porque ainda atua na perspectiva de um processo de aquisição de conhecimentos que se dê de forma neutra. Ao falar sobre que experiências haviam vivenciado ao longo do projeto e que consideraram as mais positivas, os estudantes mencionam:

*Minha experiência foi muito boa mesmo porque **eu conheci muita coisa da minha mãe, muitas histórias e a gente teve o prazer de contar essas histórias para a professora e futuramente mostrar as histórias para outras pessoas.***

*Eu entrevistei a minha mãe, eu entrevistei por causa do passado dela, ela... aos sete anos de idade ela já era órfã de pai e mãe e vivia em um orfanato, ela teve um passado muito triste com os irmãos dela, ela catava comida e brinquedos no lixo, **eu achei um exemplo de superação, porque ela olha para o passado e não sente aquela mesma dor, conseguiu superar aquela dor, eu acho que ela é a mulher mais inspiradora.***

*Mas a parte que eu fiquei mais apaixonada foi biografar a minha mulher inspiradora que é minha vó, uma forma linda de homenagear essa grande mulher e **uma forma de demonstrar o quanto ela é guerreira e o quanto ela significa muito para mim.***

*Bom, o que eu gostei do projeto é que ele nos proporcionou assim...uma forma de **aproximar mais das nossas mulheres inspiradoras. Então me fez conhecer bastante a minha mulher inspiradora, que no caso é minha mãe. Então eu conheci... soube de muitas que eu não conhecia sobre a vida dela, que eu não sabia do que tinha acontecido na infância dela, então isso foi muito importante pra mim porque agora eu sei de tudo o que aconteceu...***

*O projeto mulheres inspiradoras foi com certeza um dos mais importantes para mim porque ele **ultrapassou os muros da escola e foi até a minha família, minha vida. Eu me senti muito grata de fazer parte de tudo***

As falas dos três estudantes evidenciam o que representou para a identidade de cada um deles, ter acesso a detalhes da própria história, já que a história de vida das mulheres que eles entrevistaram está intimamente relacionada à vida deles. Ao que parece, o debruçamento sobre estas histórias, o momento da entrevista, o oferecimento de escuta sensível e ativa às mulheres biografadas oportunizaram aos estudantes a revisão do olhar em relação àquelas

mulheres e a revisão do olhar sobre si mesmos, uma vez que muitos mencionaram não conhecer detalhes da vida das mulheres às quais eles se propuseram a entrevistar. Alguns retornavam da entrevista e afirmavam:

*Nossa, professora, eu não sabia que a minha mãe havia passado por tanta coisa na vida, tantas dificuldades para que a minha família existisse hoje. **Ela é mesmo uma mulher inspiradora.***

Ainda quanto à percepção da subjetividade dos estudantes sendo considerada dentro do processo pedagógico, destaco a fala de um estudante que, ao ser perguntado sobre a obra de autoria feminina com a qual ele mais se identificou, ele menciona “Quarto de Despejo – Diário de uma favelada” e diz:

*Pra mim foi o Quarto de Despejo - Diário de uma favelada, porque... porque é assim, é o Diário de uma favelada, ela conta como é viver dentro da favela, a gente sempre ouve as pessoas falarem: “Ah tá tendo problema na favela, aquela bagunça toda”, mas a gente nunca via um relato de dentro, e esse, naquela época foi o primeiro relato, então as pessoas de fora conseguiram ver o que era viver dentro de uma favela, o que era uma dificuldade, quem era **mais sentimental, até sentiu o que é viver dentro de uma favela**, este é o mais importante, não é você saber, não é você ver o que está acontecendo e não fazer nada é você sentir, é você sentir e fazer alguma coisa.*

4.3 A reconstrução da identidade das mulheres envolvidas no projeto.

No bojo das reflexões sobre os traços da mudança de identidades dos estudantes em relação ao conhecimento de suas próprias histórias, a partir do conhecimento da história das mulheres eleitas por eles para serem entrevistadas, é importante destacar que as mulheres biografadas também foram mobilizadas pela inserção no projeto. Foi muito recorrente a fala de estudantes que mencionaram que as mães e avós entrevistadas, pediam para ouvir, reiteradas vezes, a gravação na qual elas apareciam falando de suas vivências. Estudiosos da psicanálise revelam o quanto as narrativas são importantes para a elaboração das próprias experiências e da própria existência. Nessa perspectiva, o narrar ajuda a elaborar o viver.

Como já mencionado, antes de procederem à entrevista, os estudantes foram preparados para oferecer escuta sensível. Compreenderam o que seria realizar uma entrevista na perspectiva da história de vida e se propuseram a empreender tempo de qualidade no momento em que realizariam o processo. Assim, para muitas mulheres ter tido a oportunidade de receber escuta sensível, atenta, foi também uma forma de elas mesmas ressignificarem a percepção que tinham das experiências vividas. Uma delas, quando perguntada se acreditava que fosse uma mulher inspiradora afirma:

*Ele se impressionou na parte que eu falei, que eu **renunciei à minha própria vida...** de ter uma vida de trabalho, com os meus sonhos, que eu tinha o sonho de ter uma clínica de estética. Agora, depois dessas coisas, depois que eu **reavaliei** a minha vida eu sei que eu sou uma mulher inspiradora.*

Outra mãe, que compareceu a um dos Conselhos de Classe participativos promovido pela escola, agradeceu, publicamente pela realização do projeto, porque, segundo ela, o momento da entrevista foi para ela um momento de reaproximação com o filho. Ela relatou-nos que, após a separação do marido, ela e o filho estavam afastados e que, aquele trabalho de escola, havia sido oportuno para que eles resgassem os vínculos afetivos. Neste sentido, ela declarou:

*Eu queria agradecer a escola por ter feito o projeto “Mães Inspiradoras” **Eu fiquei muito emocionada** de descobrir e ainda fico por **saber que sou a mulher inspiradora da vida do meu filho**. Depois da separação do pai dele, nós passamos por muitos problemas. O momento da entrevista fez a gente se aproximar ainda mais um do outro, pois fez ele conhecer um pouco mais da minha história de vida **e me conhecer mais como mulher**. Eu queria que outros filhos e outras mães tivessem a oportunidade que nós tivemos.*

Duas das mulheres escolhidas dentre as personalidades que foram entrevistadas e homenageadas como mulheres inspiradoras da comunidade de Ceilândia, quando perguntadas sobre o que representava estar entre aqueles estudantes, participando daquela atividade, afirmaram:

*É um prazer imenso estar aqui nesta escola e, depois assim é uma **honra também estar entre tantas personagens da história** que os meninos passaram comigo aqui na exposição, falando de cada mulher pesquisada. No meu caso, por exemplo, **é uma alegria muito grande estar aqui**.*

*Eu produzo uma literatura que tem contornos da identidade negra e da cultura afro-brasileira e o que eu tô percebendo é que estes estudantes que estão em um processo mesmo de construção da sua identidade, **eles se sentem muito representados** pela minha escrita, né, e **sentem também um sentido de empoderamento**, sentem que está literatura está falando da sua subjetividade de uma maneira humanizada, né, de uma maneira que não é estereotipada, abordando, alguns tabus, como por exemplo, identidade negra, a questão do cabelo, a estética negra, em um país que tem mais de 50% de negros e ainda defende, predominantemente, os contornos de matriz europeia, uma das matrizes da constituição do nosso país, mas não a única.*

4.4 Traços de mudança de identidade dos estudantes e das estudantes quanto ao gênero social.

O quarto aspecto observado, diz respeito aos traços de mudança de identidade dos estudantes, quanto à maneira como eles admitem que percebiam as mulheres antes e depois do projeto. Fazendo uma análise do cenário contemporâneo no qual vivem as mulheres, Bertoni e Galinkin (2014, p.15) afirmam que: “embora os avanços sejam notáveis, elas ainda continuam sendo marginalizadas por uma ciência androcêntrica e uma história tradicionalmente referenciada pelo homem”.

Nesta perspectiva, é importante esclarecer que a desigualdade entre homens e mulheres, a presença do machismo e da violência de gênero é uma característica muito forte

da cultura brasileira, que dado ao fato de estar arraigada nos costumes, pode ser considerada uma estrutura cristalizada. Mesmo entre os estudantes mais jovens se percebe a influência do discurso que desqualifica a mulher. Após a imersão no projeto, um dos estudantes afirma:

*Cara, pra mim representou uma **mudança**, eu tinha, tipo, todo um olhar **machista**, a mulher não pode ser isso, a mulher não pode ser aquilo.*

Cunha e Alves (2014, p. 85) esclarecem que a história das mulheres sempre foi marcada pela opressão. Elas dizem:

Os valores culturais e simbólicos disseminados pelos processos educacionais na sociedade regulam condutas e modos de ser mulher e de ser homem que naturalizam a violência. As interpretações históricas apresentadas ao longo deste texto trouxeram explicações a respeito dos princípios que legitimam a desigualdade entre os sexos, quando ‘desnaturalizam’ o que é considerado ‘natural’. (Cunha e Alves, 2014. P.85)

Estas estruturas cristalizadas na vida social cooperam para que, o que poderia ser identificado como um ato de violência a ser combatido, passe a ser naturalizado e incorporado às práticas e ao discurso dos sujeitos que vivem dentro desse contexto social. Quanto a isso outro estudante afirma:

***Eu achava que a mulher não tinha os seus direitos**, eu achava que a mulher sempre estava, na cozinha abaixo do homem, na cozinha, depois do projeto eu descobri que a mulher sempre esteve no mesmo nível ou senão melhor do que o homem.*

Quanto às condições impostas às mulheres, Cunha e Alves (2014, p. 85) apud Foucault (1979, p.241) mencionam que “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência, e elas lutaram e resistiram, mesmo quando a historiografia as ignorou”. A atividade material do estudo das biografias das mulheres selecionadas parece ter dado aos estudantes a possibilidade de enxergar e perceber com clareza a necessidade de se repensar as práticas sociais que colocam homens e mulheres em patamares diferentes de direitos. Quanto a isso, um estudante admite o pensamento machista e fala o que mudou depois que participou das atividades do projeto.

***O meu pensamento era que mulher não podia ter os mesmos direitos que os homens**, depois que o projeto começou, eu penso os homens tem os **próprios direitos**, as mulheres tem que ter os mesmos direitos que os homens, tem que ter direitos iguais, não direitos diferentes, mulher com direito mais baixo, homem com dinheiro mais alto, tipo, isso não existe.*

É interessante notar que, neste caso, o uso do adjetivo “próprios” para se referir aos direitos dos homens, revela o quanto a ideia de que os direitos são prerrogativas restritas aos homens é forte. Na fala do estudante os direitos aparecem como se fossem ‘propriedades’ do homem, aos quais as mulheres, até podem fazer jus. Embora o discurso já revele uma mudança de pensamento, ele também evidencia a presença de elementos que reportam ao

machismo, ou à supremacia do homem em relação à mulher. O discurso, nesse caso evidencia os fenômenos mentais, as crenças em relação à temática igualdade de gênero.

Ramalho e Resende (2004, p. 187) afirma que na perspectiva da ADC procura-se “investigar como o texto se insere em focos de luta hegemônica, colaborando na articulação desarticulação e rearticulação de modelos ideológicos”. É ponto pacífico que há uma ideologia subjacente à cultura brasileira que busca a manutenção da hegemonia masculina. Os discursos apresentados após a realização do projeto evidenciam o questionamento dessas ideologias, quando, por exemplo, a estudante repete, reiteradas vezes, em sua fala que “a mulher é importante”, em oposição clara ao “não dito”, mas, já convencionalizado socialmente de que o homem é que é importante e quem deve ocupar espaços de poder.

*O que eu aprendi de importante com este projeto é que as mulheres, elas são muito **importantes** não só na sociedade, mas também como na nossa família, e elas podem ser só donas de casa, ou trabalhar fora, mas o papel delas são muito **importante** pra todas as pessoas, as histórias delas, o que elas carregam é muito **importante...** e que também devemos ter mais respeito com as mulheres e ter menos racismo, então o que eu mais aprendi no projeto é isso, **é ver o quanto a mulher é importante** o quanto ela...o seu trabalho, tudo o que ela mostra pra gente é **importante** e que devemos ter mais respeito, os homens, todas as pessoas, devem ter mais respeito pelas mulheres.*

A ideia que mais aparece, nos “não ditos” é a de que a mulher tem uma capacidade intelectual e de atuação social reduzida em relação ao homem. Esta é uma construção histórica que fez, com que, por exemplo, no século XIX a representação da inferioridade feminina permanecesse, inclusive nos estudos científicos sobre diferenças entre os sexos, Bertoni e Galinkin (2014, p. 24) afirmam que “acreditava-se que as diferenças intelectuais era um dado biológico e, portanto, imutável”. A concepção de que há espaços pré-determinados para homens e mulheres, sendo os espaços destinados ao homem aqueles de maior prestígio social e o espaço destinado à mulher sendo sempre aquele que remete à casa, ao ambiente doméstico, parece ser prevalecente mesmo entre as novas gerações.

Estas “verdades” referendadas inclusive pela ciência em épocas mais remotas passam a fazer parte do senso comum e da ideologia necessária à manutenção dessas desigualdades. Quanto a isso, Ramalho (2004, p. 281) afirma: “A ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos visível. Se alguém se torna consciente de que um determinado aspecto do senso comum sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprio, aquele aspecto deixa de ser senso comum”. Nessa perspectiva, a fala de uma das estudantes entrevistada parece indicar a percepção da necessidade de contestar as verdades postas no senso comum quanto à representação das mulheres e os estereótipos que as cercam. Ela afirma:

*O projeto me trouxe uma **visão diferente sobre as mulheres**, me fez perceber que apesar de serem chamadas de **sexo frágil**, são extremamente fortes e batalhadoras, que elas sempre tentam fazer*

*a diferença no seu meio. Achei o projeto muito interessante, extremamente útil, diferente de tudo que já havia feito. Ajudou a todos que participaram dele terem uma **visão diferente sobre as mulheres**, fez dar mais valor a essas batalhadoras.*

*Descobri que tem muita mulher que acredita que lugar de mulher é na cozinha, que acreditam que se uma mulher apanha é porque errou em algo ou não fez o papel de esposa... que essas mulheres já se acostumaram a apanhar, **a ser chamadas de sexo frágil, indefeso**, o que chega a ser patético...**porque somos fortes, somos capazes e podemos sim, mudar tudo a nossa volta...**é só uma questão de tempo.*

*Pra mim esse projeto representou uma **mudança** de visão do valor da mulher na sociedade*

*Com o projeto eu descobri que a mulher negra, parece que... aos olhos de muitos não é só **submissa do marido**, dos filhos ou das obrigações de casa, é sim submissa e **escrava de todos**. A partir do momento que nós mulheres, independentemente da nossa etnia, classe social ou crença nos negamos a isso que impuseram a nós e decidimos correr atrás dos nossos direitos...sem ter medo, as pessoas começaram a se incomodar e as coisas poderão mudar, mas para isso, precisamos tentar.*

*O projeto me fez perceber que **todas as mulheres podem inspirar pessoas**, pelo seu modo de ser, de agir ou de tratar outros, independente de que classe social, cor ou talento que essas mulheres tenham.*

A oportunidade de conhecer histórias de mulheres que trouxeram impacto à vida de outras pessoas, pelas mais diferentes formas de atuação, parece ter sido uma estratégia pedagógica adequada já que após a imersão nas atividades propostas, a palavra que aparece no discurso de quase todos os estudantes é a palavra “mudança”. A atividade material que colocou os estudantes em contato com histórias de mulheres fortes, determinadas, combativas, parece ter-lhes dado condições de desconstruir a ideia de mulher enquanto “sexo frágil”, “inferior”, “destituída de capacidade intelectual”.

Além de admitirem a existência de um olhar diferente em relação à mulher e a percepção de que ela não pode ser limitada aos estereótipos de “sexo frágil”, as estudantes revelam em suas falas um desejo de também se tornarem mulheres atuantes em seus meios. Ao que parece, a ideia de que há determinados papéis sociais a serem exercidos pelas mulheres é colocado em xeque e as meninas vislumbram outras possibilidades para as suas vidas.

*É ... que o projeto trouxe de novo pra mim, pra minha maneira de pensar e também com o jeito de olhar pras mulheres é que eu vejo agora é que todas as mulheres, por trás delas tem uma história, por trás delas tem uma luta, todas as mulheres, sem exceção e na minha forma de pensar é que **um dia eu quero poder ser uma mulher que carregue também uma história, uma história bonita**, assim como todas as mulheres que eu conheço e todas as mulheres que estão à minha volta, então **eu também quero fazer a diferença pro mundo pra todos e poder ser uma pessoa também importante**, importante, que eu digo pra pessoas que estão ao meu lado, porque você não precisa ser*

importante pra todos, pra... mundialmente conhecido, tem que ser importante para as pessoas que estão à sua volta, então eu quero poder ser assim, assim como eu conheci as mulheres inspiradoras, elas, elas de algum jeito elas foram importantes, e elas são importantes pras pessoas com as histórias delas, então essa é a minha maneira de pensar e uma maneira também de olhar para as mulheres.

A gente aprendeu muito sobre respeitar a nossa imagem, o nosso corpo... eu quero ser uma mulher independente, quero vencer.

4.5 As práticas escolares enfraquecedoras da identidade dos estudantes.

Conforme já discutido ao longo dessa pesquisa, ao sistematizar o método da ADC Fairclough (2001), buscava trazer à tona o fato de que a linguagem e o discurso não são campos neutros e que é nas relações sociais e no embate discursivo que pode se estimular as transformações necessárias à construção de um mundo mais equânime. Quanto a isso, o autor faz uma advertência: “Não se pode pressupor que as pessoas têm consciência das dimensões ideológicas de sua própria prática...” (Fairclough 2001, p. 120).

Assim, se houve falas dos estudantes e das estudantes envolvidos no projeto, que deixaram evidentes mudanças em suas identidades em relação à condição de estudantes e em relação a como se colocam diante das representações das mulheres na mídia, das ideologias que marcam as diferenças entre homens e mulheres e ante à hegemonia masculina em nossa cultura, percebi também falas que talvez possam reiterar as afirmações de Fairclough e outros pesquisadores da área da Análise de Discurso Crítica sobre influência da conjuntura na construção dos discursos. Conjuntura aqui pensada como definem Ramalho e Resende (2004, p. 185) em texto alusivo às teorias de Fairclough e Chouliaraki: “Conjuntura são conjuntos relativamente estáveis de pessoas, materiais, tecnologias e práticas, em seu aspecto de permanência relativa em torno de projetos sociais específicos”

Referente a esta declaração, cabe registrar as falas de alguns dos estudantes, emitidas ao longo do projeto, em especial na fase em que lhes foi proposto que procedessem à reescrita do texto autoral, onde eles apresentavam a história de suas mulheres inspiradoras. Diante da negativa de alguns estudantes em reescrever o texto, eu questionei o porquê, ao que alguns estudantes me responderam:

Professora, esse negócio de escrever texto ‘da cabeça da gente’ dá muito trabalho, isso me obriga a pensar, e eu não quero pensar, isso cansa, dá trabalho.

Mas, professora, eu já escrevi este texto uma vez, porque eu preciso escrever de novo? Isso dá trabalho, o texto já está pronto, então, acabou. Já tá bom.

*Ah, professora, PD não reprova mesmo. Se eu fizer ou não fizer, eu tô passado, então prefiro não fazer. **Dá muito trabalho.***

Retomando a afirmação de Fairclough (2001) “não se pode pressupor que as pessoas têm consciência das dimensões ideológicas de sua própria prática”. Os estudantes que defendem o direito de não procederem à escrita de um texto, não se dão conta de que estão inseridos em uma conjuntura, onde a principal instituição que é a escola adota rituais, aulas e atividades das mais variadas que parecem torná-los “tarefeiros”. Eles ficam o tempo todo ocupados, fazendo uma série de trabalhos escolares, porém essas atividades como práticas já cristalizadas, são pensadas, ao que parece, muito mais para manter os estudantes ocupados e para “matar o tempo” do que para, efetivamente, fazê-los construir aprendizagens e desenvolver o pensamento crítico. Os sujeitos colocados nesta conjuntura se apropriam dos discursos, das crenças e dos valores que orientam as relações sociais, sem se dar conta do que está posto ali.

Todo este cenário, na verdade, conspira contra a formação integral do estudante e o condiciona à inércia ante as atividades escolares. A cópia, a repetição e a reprodução como práticas recorrentes na escola imputam aos estudantes a obrigação de executar tarefas mecânicas que não estimulam o pensamento, não constitui verdadeiro desafio ao aprendiz e, portanto, apresenta-se como um “arremedo” do trabalho pedagógico que deve ser pautado por uma intencionalidade clara e o estabelecimento de objetivos e de metodologias que cooperam da forma mais plena possível para a aprendizagem do estudante. Quando alguns estudantes afirmam que “não quero pensar” eles evidenciam o quanto sair da zona de conforto lhes parece desafiador e incômodo.

Outro dado importante que emerge nas falas dos estudantes é a reprodução do discurso que associa escola à mera aprovação. O estudante que afirma que “PD não reprova mesmo, se eu fizer ou não fizer, eu estou passado”, na verdade apresenta crenças e pressupostos cristalizados e enfraquecedores da sua identidade de estudante. Ele não se dá conta de que quando menciona que não precisa estudar porque a aprovação é certa, ele está abrindo mão de ter acesso a uma educação formal que lhe dê efetivas condições de aprendizagem, transformação e emancipação social. Para este estudante o caminho mais cômodo é assumir a posição do senso comum. Diante desse cenário a alternativa pertinente para ser a sinalizada por Fairclough (2001)

defender uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidos” (Fairclough, 2001, p.120)

Quando Henry Giroux (1987, 43) fala de Pedagogia Crítica ele parece remeter-se também ao fato de que “a escola prende os estudantes a valores úteis à sociedade mais ampla”, a quem interessa uma escola que condiciona os estudantes a não pensarem e a não se mobilizarem? Que ideologias podem estar ocultas em um currículo construído e mantido para não promover, efetivamente, aprendizagens? As experiências dos estudantes em relação aos seus contextos sociais devem ser consideradas pela escola. Mas é necessário que ela vá mais longe e também coloque em questão as próprias práticas (Giroux, 1987, p. 47 e 48).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi realizada visando a investigação dos traços de mudança de identidade dos estudantes e outros sujeitos inseridos no Projeto Mulheres Inspiradoras. Toda a análise dessas mudanças foi feita à luz da fundamentação teórica oferecida ao longo dos seis módulos da Especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais e a partir das Teorias da Identidade, da Pedagogia Crítica e da Análise de Discurso Crítica.

O resgate dos módulos estudados colocou em evidência a necessidade de mudanças no paradigma educacional que está posto. Segundo avaliações oficiais do Ministério da Educação, ao se tomar como parâmetro o nível de proficiência na leitura e na escrita, de estudantes egressos dos Anos Finais, constata-se que a escola e a educação formal não têm cumprido o seu objetivo principal que é, segundo Rojo (2012) “a formação de um leitor profícuo”. Ao que parece, o modelo educacional vigente erra por adotar estratégias didáticas obsoletas frente aos desafios que estão colocados aos professores em sala de aula.

Neste sentido, um dos termos muito caros a todo o processo de pesquisa fomentado ao longo desta Especialização é o termo “Letramentos”. Ele refere-se à capacidade dos sujeitos letrados incorporarem a leitura e a escrita às práticas sociais. Segundo Bortoni, há grandes diferenças no nível de letramento das pessoas, condicionadas por fatores socioeconômicos.

Assim, mais do que falar em “Letramento” entendemos que a escola deve trabalhar na perspectiva de “multiletramentos”, sendo capaz, inclusive de sistematizar práticas pedagógicas que possam se configurar dentro da lógica da Pedagogia de Multiletramentos. A ideia é levar para a sala de aula a diversidade de textos que circulam na sociedade. Estes textos apresentam uma multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas que não pode ser desprezada se o que se busca é, de fato, a construção de uma educação com caráter emancipatório.

Embora não use o termo Letramento, Paulo Freire há muito já ampliava a compreensão da palavra “ler” esclarecendo que a leitura é algo muito maior do que a mera

decodificação das letras. Inclui a leitura que fazemos do mundo, antes mesmo de nos inserirmos nos contextos formais de educação. Segundo ele, a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Neste sentido, a lógica a ser adotada é a de que os professores, das mais diferentes áreas do saber, devem se colocar como agentes de letramento. A construção do conhecimento, em todos os componentes curriculares, passa, necessariamente pelo desenvolvimento cada vez mais pleno de competências e habilidades relacionadas à leitura. Nesta perspectiva, outro grande desafio posto para o ensino da língua é a superação do modelo estruturalista que privilegia a abordagem de categorias gramaticais feita de forma descontextualizada e que se pauta por uma concepção ultrapassada do que seja “texto”.

Ao logo das pesquisas nesta especialização, compreendemos que um dos caminhos possíveis para a revitalização das práticas pedagógicas é adoção da interdisciplinaridade. Colocar os diferentes componentes curriculares em diálogo, realçando os pontos de contato e as contribuições mútuas que eles têm para fazer entre si, pode auxiliar o estudante na construção de aprendizagens mais significativas. A abordagem interdisciplinar dos conteúdos também permite ao professor apresentar o conhecimento como algo dinâmico, passível de ser contestado e em constante diálogo com as mais diferentes disciplinas e áreas de estudo. Este enfoque do conhecimento torna-se, portanto, um estímulo ao exercício do pensamento crítico e reflexivo.

Tão importante quanto se repensar o trato estanque e descontextualizado dos conhecimentos é rever a forma como a avaliação tem sido realizada nas unidades de ensino pelo país. Estudiosos como Vilas Boas (2011) fazem fortes críticas às práticas tradicionais de avaliação que se apresentam meramente como classificatórias, seletivas e excludentes. O propósito dos educadores deve ser repensar a avaliação, buscando se aproximar do referencial de avaliação formativa, que se orienta pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia da mediação, da participação, da responsabilidade com o coletivo.

Todas essas demandas que se apresentam ao professor, todos estes desafios quanto às concepções de educação, de aprendizagem, de sujeito aprendiz, vão ao encontro do que Demo (2007, p. 75) diz quando o autor afirma que “o professor há de resguardar sempre a ética da inovação, para fazer deste processo inovador algo consentâneo com os direitos e necessidades do estudante”. Credo nesta máxima, sempre dediquei tempo, energia e recursos ao fortalecimento da minha formação. Nos últimos anos, porém, vi a necessidade de fazer um investimento ainda mais intensivo porque desafios maiores se apresentaram a mim. Neste processo de revitalização da minha formação, percebi que teria que ressignificar o meu fazer

pedagógico superando as práticas filiadas à cópia, à reprodução e à repetição, tão recorrentes nas escolas e deveria também, inserir as novas tecnologias ao meu trabalho em sala de aula.

E foi em busca de ressignificar a minha prática pedagógica, que sistematizei o Projeto Mulheres Inspiradoras que teve como principais objetivos ampliar o repertório cultural dos estudantes, dando-lhes condições de realizar a leitura de obras de autoria feminina, exercitar a escrita como uma prática social e refletir sobre a representação da mulher na mídia e as questões imbricadas na luta pela igualdade de gênero entre homens e mulheres.

O projeto foi realizado em 2014 com cinco turmas do 9º ano e obteve resultados positivos. Por ocasião da minha inserção na Especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais, entendi que poderia lançar sobre o projeto um olhar acadêmico, refletindo de forma mais crítica sobre o que foi construído ao longo de cada etapa da iniciativa pedagógica.

Para proceder a esta investigação acadêmica, defini como teorias orientadoras da pesquisa a Análise de Discurso Crítica, conforme as considerações de Fairclough, a Pedagogia Crítica segundo as propostas de Henry Giroux e as teorias da identidade, segundo Hall e Silva. A escolha se deu, porque, assim como Fairclough, acredito que os discursos são constitutivos das realidades nas quais os sujeitos estão e que o nosso lugar de fala tem enorme relevância para a construção de nossas identidades. É partindo desse princípio que Fairclough (2001, 35) afirma que “é necessário avaliar, situar historicamente o discurso da sala de aula em processos de luta e mudança social”. Para o pesquisador, os discursos não são neutros e têm o poder não só de constituir identidades, relações sociais e crenças, como têm também o poder de transformá-las.

O grande diferencial da Análise de Discurso Crítica em relação a outras teorias filiadas à linguística, que a precederam é o seu caráter emancipatório. Citando Fairclough e Choliaraki, Ramalho e Rezende (2007, p. 187) afirmam que “o discurso é uma prática social, uma forma de ação sobre o mundo”, dessa maneira na ADC, “por meio da investigação das relações entre discurso e prática, busca-se desnaturalizar crenças que servem de suporte a estruturas de dominação, a fim de favorecer a desarticulação dessas estruturas”.

Para proceder às análises linguísticas às quais se propõe, a ADC parte do entendimento de que é necessário compreender a conjuntura na qual os discursos se constituem, considerar as práticas adotadas pelos sujeitos e ponderar sobre o efeito da Ação Social sobre o contexto em questão. A Ação Social aqui, segundo (Melo, 2007), “é vista como constrangida pelas permanências relativas de práticas sociais as sustenta ou as

transforma, dependendo das circunstâncias sociais e dá articulação entre práticas e momentos da prática”.

Outra questão cara a esta pesquisa é a relação entre discurso e identidade. Fairclough (2001), Hall e Silva (2014) destacam em suas teorias o quanto a identidade do sujeito é constituída pelos discursos e o quanto esses discursos contribuem para também transformar identidades. Estas questões têm grande relevância no contexto educacional porque, segundo Caldeira (2011) “a sala de aula é o local privilegiado onde as identidades emergem, se revelam, se constroem. Neste sentido, Giroux (1987) argumenta que “ a escola é uma esfera pública que mantém uma associação indissolúvel com as questões de poder e de democracia”. Diante disso, os professores têm o desafio de se colocar no espaço educacional como intelectuais transformadores, que compreendem a dimensão política do trabalho pedagógico e se propõem a rechaçar o modelo de professor como servidor público dedicado a reproduzir a cultura dominante.

Este rico espaço de construção e desconstrução de identidades que é a sala de aula, apresentou-se para mim também como um espaço rico para intervenção. A partir do Projeto Mulheres Inspiradoras, construído e executado na perspectiva da pedagogia de projetos, na lógica do protagonismo juvenil e privilegiando a leitura contextualizada e a escrita como prática social, pude ressignificar o meu olhar para a sala de aula, para as relações entre professor e estudantes e para o modelo educacional que está posto para os nossos estudantes.

Após a realização do projeto constatei que as atividades desenvolvidas cooperaram para que os estudantes e as estudantes colocassem em questão algumas das práticas já cristalizadas, tanto no contexto educacional quanto no contexto social nos quais estão inseridos. Atendendo ao objetivo principal dessa pesquisa, observei que os traços da mudança da identidade dos sujeitos contemplados com o projeto, podem ser organizados em cinco categorias: (1) a mudança de identidade de estudantes em relação à percepção do modelo educacional posto, (2) a mudança de identidade dos estudantes em relação ao conhecimento da própria história e em relação ao fortalecimento dos vínculos afetivos com as mulheres eleitas por eles como inspiradoras, (3) a reconstrução da identidade das mulheres envolvidas no projeto, (4) a mudança de identidade dos estudantes e das estudantes envolvidos no projeto em relação à questão do gênero social, e (5) a identificação de práticas escolares enfraquecedoras da identidade dos estudantes.

Ao falarem sobre as metodologias propostas ao longo do projeto, os estudantes evidenciam satisfação de ter vivenciado uma pesquisa, um estudo sobre uma determinada temática, de maneira mais aprofundada e mencionam também o prazer de se sentirem

convidados a atuar de forma mais direta e intensa ao longo do projeto. As falas de meninos e meninas, referentes à possibilidade que lhes foi dada de participar de maneira ativa e constante em todo o projeto, revelam um sentimento de perceberem-se capazes, valorizados e efetivamente integrados ao processo pedagógico.

Foi possível identificar também uma mudança na identidade dos estudantes em relação à valorização da própria história e da própria subjetividade, a partir da vinculação com a história de mulheres da família, das quais eles não tinham pleno conhecimento da trajetória de vida.

Neste sentido, ao passo que tiveram a oportunidade de receber escuta ativa de seus interlocutores, as mulheres entrevistadas pelos estudantes, ao narrarem suas vivências e elaborarem a própria existência a partir de sua inserção, por seus filhos e netos, no lugar de “mulheres inspiradoras”, passaram a reconstruir a própria identidade e ressignificarem a percepção das experiências vividas. Todo o processo, desde o convite para participar do projeto, por ser uma mulher inspiradora até o momento da realização da entrevista, parece ter contribuído para estas mulheres compreenderem melhor a grandeza das fortes experiências vividas por elas.

Quanto às identidades de meninos frente à hegemonia masculina e ao gênero social, a análise das falas apresentadas à pesquisa, sugere que a inserção no projeto, possibilitou aos estudantes identificarem em suas próprias identidades a presença do machismo e da ideologia que diminui a mulher em relação ao homem. Os estudantes falam, reiteradas vezes, da “descoberta” de habilidades e capacidades evidenciadas pelas mulheres e percebidas pelo estudo das biografias propostas, que antes eles supunham pertencer apenas aos homens.

As meninas, por sua vez, falam da percepção do discurso que parece enfraquecer a identidade feminina, ao classificar as mulheres como “sexo frágil”, “inferiores intelectualmente”. Ao imergirem no estudo das biografias de mulheres fortes, com atuação expressiva em diferentes áreas, a despeito das limitações impostas social e culturalmente a elas, as meninas passaram a colocar em xeque as ideologias e ditos que as limita a determinados espaços e a determinadas ações.

Os discursos analisados revelaram, sobretudo, pelo vocabulário empregado, que as crenças, os valores e os desejos, principalmente das meninas, foram influenciados pelo contato com a biografia de grandes mulheres. Um dado que aparece nas falas, de maneira reiterada é quanto ao desejo de “ser independente”, “de vencer”, “fazer a diferença na vida de outras pessoas”, “ser uma mulher que carregue uma grande história”.

Por outro lado, identifiquei também, nos discursos de alguns estudantes, a presença de valores que revelam a força das práticas cristalizadas nas identidades de cada um deles. É sabido que parte do instrucionismo e da “educação bancária” é reduzir o processo pedagógico ao acúmulo de tarefas e provas que credenciem o estudante a ser aprovado. Nesta lógica, o que orienta a movimentação do estudante no espaço escolar e dentro das práticas pedagógicas adotadas, não é, necessariamente, a vontade de aprender, a busca pelo novo, pelo conhecimento, mas a mera aprovação e um desvencilhar-se das atividades escolares que, nestes casos, representa “trabalho”, mas um trabalho penoso, pouco estimulante que se possível, o estudante buscará se livrar dele.

Em uma das etapas do Projeto Mulheres Inspiradoras, na qual os estudantes precisavam empreender maior esforço intelectual, em função da necessidade da escrita e reescrita de um texto autoral, muitos recusaram-se por não quererem mobilizar-se. Isso talvez se explique por estarem condicionados a atividades que lhes solicita pouco esforço, em termos de pensamento crítico e, sobretudo, por apropriarem-se dos discursos que reduzem o estar na escola à obtenção de aprovação, ainda que isso não represente aprendizagens e desenvolvimento efetivos. Ao que parece, como a escola, muitas vezes, não se preocupa em atribuir sentido ao que o estudante está aprendendo, o sentido atribuído por ele passa a ser a simples aprovação. Quando as atividades propostas são mecânicas e pouco desafiadoras, a tendência é que o estudante queira se desvencilhar delas. E o pior, como já dito, muitos estão submetidos a tal modelo a tanto tempo, que se condicionam a ele.

Todas estas questões reiteram a afirmação de que a escola e a educação precisam reinventar-se. É necessário que os conhecimentos se apresentem como algo vivo aos estudantes, é importante que eles consigam relacionar o que estão aprendendo às suas vidas. É fundamental que eles se engajem no processo de aprendizagem e sejam protagonistas de suas trajetórias pedagógicas. Porque, ao longo do Projeto Mulheres Inspiradoras, ainda que muitos tenham se recusado a sair da “zona de conforto” na qual transitam há tanto tempo na escola, muitos reivindicaram o direito à inserção plena nas atividades escolares, muitos mobilizaram-se e sinalizaram o desejo de estar em uma escola que seja pulsante, que não esteja “suspensa no ar” que os respeite, que os permita serem sujeitos no processo pedagógico e, sobretudo, que lhes proporcione reais condições de mudarem as próprias histórias a partir da construção do saber formal.

Assim, a presente pesquisa pode ser um ponto de partida para a reflexão sobre que caminhos podem ser trilhados se, o que de fato, pretendemos é promover uma educação que seja transformadora, que respeite as características, as necessidades e os repertórios de saberes

dos estudantes e, especialmente que lhes permita uma formação integral, visando a inserção na sociedade com o exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria do Rosário do N.R. *Aspectos Conceituais da Interdisciplinaridade*. Texto disponibilizado na plataforma do curso Especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais, UnB de 2014 a 2015.

BERTONI, Mara Luci e GALINKIN, Ana Lúcia (Org.). *Um caminho para a igualdade Gênero e Educação- Em aberto*: INEP. Brasília, v.27. n.92, p.1-212, jul./ 2014.

BORTONI, Marcia *Alfabetização e Letramento*. Texto disponibilizado na plataforma da Especialização em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais promovida pela UnB de 2014 a 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska Ribeiro e CASTANHEIRA, Salete Flôres. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais, 1996*.

BRASÍLIA, Governo do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica*. GDF/SEEDF, 2010.

BRASÍLIA, Governo do Distrito Federal. *Diretrizes de Avaliação Educacional. Institucional e em Larga Escola* GDF/SEEDF, 2014-2016.

CALDEIRA, Elaine. *Representação dos Atores Sociais: Discurso de Reforço e Enfraquecimento na Constituição Discursiva de Identidades Étnicas* in III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade.

COSTA, L. P. A. *A ADC faircloughiana: concepções e reflexões*. Linguagem (São Paulo), v. 1, p. 1-5, 2012. Disponível em:

<http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao20/ensaios/003.pdf> Último acesso em 22/03/2015

CUNHA, Tânia Rocha Andrade e ALVES, Ana Elizabeth Santos Alves. *Educação e violência nas relações de gênero: reflexos na família, no casamento e na mulher*. In BERTONI, Mara Luci e GALINKIN, Ana Lúcia (org.). *Um caminho para a igualdade in. Gênero e Educação- Em aberto*: INEP. Brasília, v.27 n.92, p.1-212, jul./ 2014.

DEMO, Pedro. *Formação permanente e tecnologias educacionais*. Petrópolis: Vozes. 2006.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 23ª edição. São Paulo: Editora Cortez. 1982.

FREIRE, Paulo. *A Pedagogia do oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *Técnica de Redação. O que é preciso saber para bem escrever*. 3ª edição. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2012.

GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. Tradução: ZIBAS, D. M. L. São Paulo: Cortez, 1987, 104 p.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: SILVA, T. T. LOURO, G. L. 11ª edição. DP&A, 2011. 102 p.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura. Teoria e Prática*. 10ª Edição. Campinas, SP. Ed. Pontes, 2004.

MASIERO, Cláudia Gisele e SILVA, Cristina Ennes da. *Herança Cultural e Linguagem em "Vida Maria"*, 2013. Trabalho apresentado no GT de História da Mídia Audiovisual e Visual, integrante do 9º Encontro Nacional de História da Mídia, 2013.

MAINARDES, Jefferson e MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação. *Edu. Real*, Porto Alegre, v. 36, n.2, p.425-444, maio/ago.2011

PORTILHO, Evelise. *Como se aprende? Estratégias, Estilos e Metacognição*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011, 164 p.

RAMALHO, Viviane C. Vieira Sebba. *Constituição da Análise de Discurso: Um percurso Teórico-Methodológico*. 2005. *Signótica*, v.17,n.2, p. 275-298, jul./dez.2005.

RAMALHO, Viviane C. V. Sebba, RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas*, 2004. v. 5, p. 185-207.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. *Nos trilhos da Interdisciplinaridade*. Módulo V da Especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais. 2015.

REVISTA NOVA ESCOLA, edição 274. Agosto de 2014. Entrevista com Teresa Colomer: *Literatura não é luxo, literatura é a base para a construção de si mesmo*.

REVISTA SINPRO MULHER, ano 01, edição 1, 2014. *Mulher e Mídia*. Rosilene Correa, p.22.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

ROJO, Roxane. *Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens*. 15 de outubro de 2013. Entrevista disponibilizada na plataforma da Especialização.

RUY, R.C; SOUZA, N.A.D. Avaliação Formativa no Ensino Fundamental II: possibilidades da atuação docente. *Estudos em Avaliação Educacional*, Londrina, set./dez 2006.49-68.

SAMPAIO, Simaia. *Dificuldades de Aprendizagem- A Psicopedagogia na relação sujeito, família e escola*. Rio de Janeiro, Ed. Wak, 2011.

SILVA, T. T. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, T. T. (Org) *Identidade e diferença- A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença- A perspectiva dos Estudos Culturais*. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 15ª edição. 2000, 133.p.

SUASSUNA, Livia, MELO, Iran Ferreira de. COELHO, Wanderley Elias. *O projeto didático: forma de articulação entre leitura literatura, produção de texto e análise linguística*. 2007.in *Português no Ensino Médio e a formação do professor*. MUNZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia. Ed. Parábola Editorial.

VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas *Avaliação Formativa e Formação de Professores: Ainda um Desafio*. *Linhas Gerais*; Brasília.v.12, nº 22.p 75-90, jan/jun/2006.

WEISS, Maria Lúcia e WEISS, Alba. *Vencendo as Dificuldades de Aprendizagem Escolar*. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2011, 164 p.

WITTKE, Cleide Inês. BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de Ensino, 8) 136.p. publicado em *RBLA*, Belo Horizonte, v.10, n.3,p. 807-814.2010.